

Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais

Vera Lúcia Lopes Cristovão¹ (veracristovao@yahoo.com)

Ana Paula Marques Beato-Canato² (anabeato@uol.com.br)

Marlene Aparecida Ferrarini³ (maferrarini@yahoo.com.br)

Célia Regina Capellini Petreche⁴ (crcapellini@gmail.com)

Lucas Moreira dos Anjos-Santos⁵ (luca.dos.anjos@gmail.com)

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

Resumo: Como professores de língua inglesa de diferentes espaços de ensino e pesquisadores da linha Interacionista Sociodiscursiva, nos propusemos a produzir uma coleção didática para o Ensino Fundamental II. Assim, para cada ano escolar, elaboramos sete seqüências didáticas usando gêneros textuais variados, visando possibilitar que o aluno, por meio do estudo de textos autênticos e do desenvolvimento de atividades práticas, amplie suas possibilidades de participação social, tanto pelo aprendizado da língua inglesa quanto pelas reflexões proporcionadas durante os trabalhos. Nesse artigo, retomaremos os pressupostos teóricos subjacentes a nossa proposta pedagógica para explicitar com mais clareza os caminhos

1 Pós-Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

2 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina e professora de inglês para fins específicos do IFRJ-Maracanã. Rio de Janeiro, Brasil;

3 Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina e professora de língua inglesa da Educação Básica do Estado do Paraná. Cambé, Paraná, Brasil;

4 Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina e professora de língua inglesa da Educação Básica do Estado do Paraná. Londrina, PR, Brasil;

5 Mestrando em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina e professor de língua inglesa na rede particular de idiomas de Londrina. Londrina, PR, Brasil;

Vera Lúcia L.
Cristovão

Ana Paula M.
Beato-Canato

Marlene A.
Ferrarini

Célia Regina
C. Petreche

Lucas M. dos
Anjos-Santos

192

trilhados e apresentar nossa proposta de planejamento de ensino.

Palavras-chave: coleção de livros didáticos; interacionismo sociodiscursivo; sequências didáticas; gêneros textuais; ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Abstract: As English teachers of different teaching realities and researchers of the sociodiscursive interactionism perspective, we produced a didactic collection to Ensino Fundamental II. Therefore, for each school year we developed seven didactic sequences using a range of text genres, aiming at giving students the chance to broaden the possibility of social participation through the study of authentic texts and the development of practical activities. In this article, we are going to revisit the theoretical bases of our pedagogical proposal in order to make clear the paths taken and present our planning proposal for English teaching.

Keywords: collection of didactic books; sociodiscursive interactionism; didactic sequences; English teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Um de nossos grandes desafios como pesquisadores é a transposição didática da teoria que investigamos e adotamos. Isso talvez ocorra porque a sala de aula é um espaço complexo, onde convivem diversas representações originárias de diferentes setores – professor e alunos diretamente; demais professores, coordenação, supervisão e direção escolar; pais e comunidade de modo geral (BRONCKART, 2008).

Como professores de diferentes espaços educacionais (universidade, educação básica pública e instituto de línguas) e pesquisadores do interacionismo sociodiscursivo, nos propusemos a desenvolver um material que objetiva, em primeiro lugar, possibilitar que o aluno, por meio do estudo de textos e desenvolvimento de atividades práticas, amplie suas possibilidades de participação social tanto pelo aprendizado da língua inglesa quanto pelas reflexões proporcionadas durante a realização dos trabalhos. Para alcançarmos tais objetivos, cada volume foi organizado em sete sequências didáticas (SDs), produzidas com base nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo.

Neste artigo, temos a intenção de abordar os pressupostos teóricos subjacentes a nossa proposta, retomando a definição de gêneros textuais e a divisão didática das capacidades de linguagem necessárias para agir socialmente, além do trabalho com elas em sala de aula dentro das SDs elaboradas. Em seguida, discorreremos sobre as formas de avaliação que

consideramos coerentes com nossa visão de ensino-aprendizagem e defendemos o envolvimento do aprendiz em sua própria aprendizagem ao sugerirmos o desenvolvimento de *portfólio* e a autoavaliação.

Em um segundo momento, exploramos a estrutura e organização de nossa coleção, descrevendo cada um dos livros, os tipos de SDs presentes e as seções que as constituem. Também explicamos a progressão do uso de inglês na coleção, por esta ter sido uma decisão tomada, tendo como pressuposto a construção conjunta de significados que esse instrumento pode oferecer no contexto de língua estrangeira.

Finalizamos o artigo, apresentando algumas conclusões sobre os desafios que enfrentamos e os avanços que acreditamos termos alcançado num primeiro nível de transposição didática dos pressupostos do trabalho com gêneros textuais no ensino fundamental, com base no interacionismo sociodiscursivo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO MATERIAL

Nessa parte, retomamos os princípios teóricos subjacentes a nossa proposta e também discutimos formas de avaliação que consideramos coerentes com a visão de ensino-aprendizagem que defendemos.

Ensino de línguas e interacionismo sociodiscursivo

Nesse trabalho, partimos do pressuposto teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo, doravante ISD, que defende que somos constituídos pela linguagem ao mesmo tempo em que a constituímos em nosso convívio social (BRONCKART, 2006). Assim, a linguagem é predominantemente social e decorrente das interações, que permitem a aprendizagem e a apreensão de regras de convívio social, das formas de agir no mundo a nossa volta, bem como a construção de nossas representações do mundo.

Essa concepção permite dizer que a aprendizagem ocorre na interação com o outro e que a linguagem é essencial para a formação do ser humano. Desse modo, como a linguagem está presente em todas as nossas trocas sociais, torna-se uma ferramenta e um instrumento de primeira importância para a concretização das ações que desejamos efetivar em determinada situação. A materialização da linguagem, em nossas ações diárias, dá-se por meio de textos produzidos por nós a partir de modelos pré-existentes (MACHADO, 2005), os gêneros textuais. Essa definição é equivalente à noção de gênero bakhtiniana, segundo a qual, diferentes

Vera Lúcia L.
Cristovão

Ana Paula M.
Beato-Canato

Marlene A.
Ferrarini

Célia Regina
C. Petreche

Lucas M. dos
Anjos-Santos

esferas de atividade humana, organizadas sócio-historicamente, elaboram seus enunciados — ou suas formas de dizer — “relativamente estáveis”, que possuem determinadas formas, conteúdos, relações com os interlocutores e diferentes estilos. Assim, gêneros são considerados por Dolz e Schneuwly (2004) instrumentos que possibilitam a ação humana e “me-gainstrumentos” constituídos por subsistemas semióticos (linguísticos e paralinguísticos), instrumentos que possibilitam a comunicação.

Para o ISD, os gêneros devem ser tomados como instrumentos de ensino a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, definidas como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30). Didaticamente, elas são divididas em:

194

- a) **Capacidade de ação** — conhecimentos relacionados ao contexto de produção que contribuem para o reconhecimento do gênero, adequação ao contexto e mobilização de conteúdos. Pode ser desenvolvida por meio de atividades que levem o aluno a:
 - Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, o assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;
 - Avaliar o que é necessário para um texto estar adequado à situação na qual se processa a comunicação;
 - Compreender vocabulário na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
 - Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

- b) **Capacidade discursiva** — conhecimentos relacionados à organização do conteúdo em um texto e sua forma de apresentação. Pode ser desenvolvida por meio de atividades que levem o aluno a:
 - Reconhecer a organização do texto como *layout*, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto) etc.
 - Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor;
 - Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
 - Perceber a diferença entre formas de organização diversas.

- c) **Capacidade linguístico-discursiva** — conhecimentos relacionados ao domínio das operações de linguagem (coesão e coerência, por exemplo). Pode ser desenvolvida por meio de atividades que levem o aluno a:

- Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;
- Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);
- Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);
- Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
- Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
- Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
- Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
- Notar as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
- Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;
- Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas.

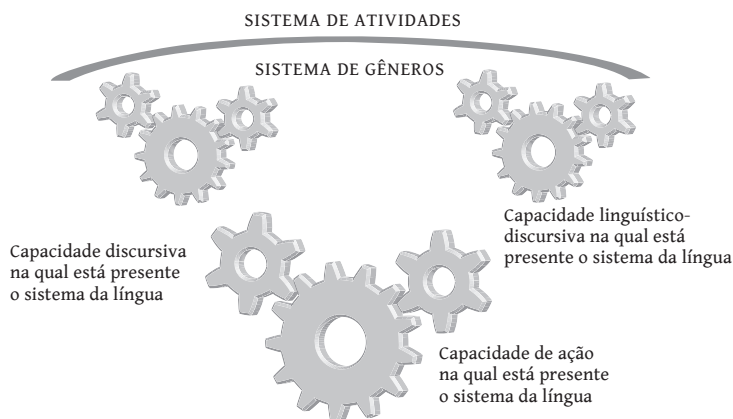


Figura 1: Funcionamento da engrenagem das capacidades de linguagem⁶

É importante destacar que essas capacidades não são dissociadas umas

⁶ Essa imagem é uma representação produzida como resultado de muitas discussões no grupo de pesquisa Linguagem e Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Ela foi primeiramente publicada em CRISTOVÃO, V.L.L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 257-272.

Vera Lúcia L.
Cristovão

Ana Paula M.
Beato-Canato

Marlene A.
Ferrarini

Célia Regina
C. Petreche

Lucas M. dos
Anjos-Santos

196

das outras, e sim articuladas como uma engrenagem. Nesse sentido, com o intuito de representar a articulação entre as capacidades, adotamos a imagem a seguir para demonstrar que são dependentes umas das outras, da mesma forma que, ao nos comunicarmos, não pensamos separadamente nem tomamos o gênero por partes, mas o consideramos como um todo coeso e o utilizamos com determinados propósitos comunicativos, como procura ilustrar a Figura 1.

Nessa perspectiva, buscamos desenvolver um material que ofereça ao aprendiz oportunidade de interagir com a linguagem e desenvolver capacidades de linguagem. Para isso, utilizamos textos autênticos, exemplares de gêneros textuais selecionados, para serem trabalhados em cada SD. A partir desses textos, englobamos a situação de comunicação, os elementos constitutivos e os recursos da língua, procurando levar o aluno a desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para o uso desses textos na comunicação.

Se considerarmos que diferentes áreas contribuem para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da formação do indivíduo, a disciplina de Inglês também precisa participar de modo significativo nesse processo. Levando isso em conta, a coleção foi estruturada de modo que as SDs produzidas pudessem atingir tais objetivos, propiciando aos alunos oportunidades para uma aprendizagem de língua inglesa que visa a:

- a) Construir atividades numa concepção sócio-histórica de linguagem, na qual o social é preponderante nas escolhas do que é dito e como o é;
- b) Viabilizar projetos em que aprender uma língua estrangeira signifique possibilitar o contato com outras formas de entender o mundo que não aquela pela qual estamos rodeados em nosso dia-a-dia, e ampliar a possibilidade de participação efetiva em novas práticas sociais;
- c) Propiciar o entendimento de que a linguagem é uma forma de agir e, nela e por ela, podemos efetivamente empreender transformações no mundo social;
- d) Disponibilizar um novo leque de pré-construídos culturais que, ao ser aberto, revela traços culturais distintos e diversos, o que é saudável e necessário para a contínua formação e transformação de diferentes identidades.

Com relação à progressão, as SDs de cada volume estão organizadas de modo que o aluno construa de forma gradativa conhecimentos sobre os gêneros selecionados, ou seja, a progressão é determinada pela complexidade dos gêneros textuais abordados, dos textos selecionados, das tarefas propostas e do uso da língua inglesa.

Em diferentes momentos, o trabalho com a língua aborda compreensão e produção escrita e oral, de forma a capacitar o aluno a agir com a linguagem em diferentes situações de comunicação. Buscamos organizar as atividades de modo que, ao abordarmos um texto (escrito ou oral), a progressão em espiral seja privilegiada, possibilitando ao aluno reencontrar um mesmo objeto de ensino em diferentes etapas da aprendizagem. Assim, o mesmo objeto pode reaparecer envolvendo uma maior complexidade na tarefa. São as diferentes situações de comunicação que exigem uma maior complexidade quanto ao gênero textual e sua composição. Portanto, ao explorar o gênero carta para *pen pal*, por exemplo, não trabalhamos apenas com os aspectos que o constituem formalmente e com a língua utilizada, mas tentamos levar o aluno a perceber a possibilidade de se corresponder com alguém que não conhece e o quanto isso pode ser enriquecedor e gratificante.

Avaliação

A avaliação deve ser vista como um processo contínuo e formativo, podendo ocorrer por meio da observação do envolvimento do aluno na realização das atividades. Ao se entender a avaliação como processual/formativa, devem-se analisar os avanços e as dificuldades dos alunos em relação ao gênero trabalhado. Vista desse modo, a avaliação possibilita a tomada de decisões para superação de dificuldades encontradas pelos alunos. Além disso, ela deve ser compreendida como uma oportunidade para reflexão crítica sobre a prática docente.

Para contemplar nossa visão de avaliação, o instrumento de avaliação que recomendamos é o portfólio. Segundo Fina (1992), esse instrumento tem por características:

- a) Ser uma coleção — sistemática, significativa e guiada por objetivos — dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos;
- b) Poder ser desenvolvido por alunos de todas as idades, os quais selecionam trabalhos feitos por eles próprios para fazer parte do portfólio, assim como os critérios de seleção;
- c) Poder incluir observações e ser guiado por professores, pais, responsáveis, pares, entre outros;
- d) Refletir as atividades de aprendizagem diárias do aluno;
- e) Ser contínuo durante um determinado período de tempo para possibilitar a observação dos esforços, progressos e conquistas do aluno.

Os propósitos de usar portfólio, enquanto sistema e instrumento de avaliação, precisam ser claramente estabelecidos e conhecidos, tanto pe-

Vera Lúcia L.
Cristovão

Ana Paula M.
Beato-Canato

Marlene A.
Ferrarini

Célia Regina
C. Petreche

Lucas M. dos
Anjos-Santos

198

los alunos quanto pelo professor. Alguns dos propósitos básicos para o uso de portfólio no ensino-aprendizagem, de acordo com Fina (1992), são:

- a) Examinar o crescimento do aluno durante um período de tempo a partir de um objetivo estabelecido coletivamente entre as partes interessadas (alunos e professores);
- b) Desenvolver o senso de avaliação como processo;
- c) Criar meios para o aluno ser capaz de se autoavaliar;
- d) Ajudar alunos e professores a estabelecer metas e objetivos individuais de acordo com as necessidades de cada um;
- e) Dar voz aos alunos no seu processo de aprendizagem;
- f) Criar oportunidades de situações reais de ensino-aprendizagem;
- g) Observar o desenvolvimento linguístico do aluno por meio de atividades sociais;
- h) Avaliar e desenvolver o currículo;
- i) Determinar a eficácia da prática de ensino;
- j) Facilitar a discussão sobre objetivos e meios de alcançá-los;
- k) Possibilitar aos professores suporte para mudanças no rumo do processo de ensino-aprendizagem, se necessário.

Outra característica do sistema de portfólio é que todas as atividades realizadas podem fazer parte de sua composição — as diferentes versões de um texto produzidas pelo aluno ao longo de uma SD, por exemplo; relatos de impressão dos alunos sobre textos e atividades propostas é outro exemplo; a autoavaliação do aprendiz ao final das SDs, em consonância com os objetivos delas, pode ser outra fonte para compor o portfólio. Ou seja, todas as atividades propostas podem ser parte da composição do portfólio, desde que sejam estabelecidos por eles e com eles a necessidade e os objetivos dessas compilações.

Apesar de todas as características produtivas do uso do sistema de portfólio em sala de aula, temos consciência de que há ainda o uso maciço do sistema de testes-padrões usados para medir e avaliar a aprendizagem dos alunos como parte do sistema educacional brasileiro. Nesse caso, para atribuir nota aos trabalhos do sistema de portfólio, o professor precisa estabelecer critérios (preferencialmente construídos coletivamente) baseados nas informações do portfólio de seus alunos. Como exemplos, sugerimos:

- a) Critérios analíticos de pontuação que podem ser criados com base nas características da atividade componente do portfólio;
- b) Lista de critérios com definição de porcentagem e pontuação;
- c) Lista de critérios de gradação;
- d) Lista dos trabalhos desenvolvidos ao longo de um período e atribuição de pontuação a esses trabalhos.

De acordo com Fina (1992), o importante no processo de avaliação de portfólio é que fique bem claro para os alunos que, para esse sistema, são mais importantes os critérios do que as notas propriamente ditas. As notas existirão, em função de uma necessidade do sistema educacional, porém estarão subordinadas a critérios estabelecidos que levem em conta o processo de aprendizagem do aluno e suas características contextuais e situacionais.

Como outra alternativa — menos desejada —, sugerimos a realização de avaliações (provas e trabalhos), com o uso de outros exemplares de textos dos gêneros estudados nas SDs, propondo atividades que abordem o contexto, a organização e os aspectos linguístico-discursivos característicos de cada gênero, ou seja, explorando as três capacidades de linguagem abordadas nesta coleção. Por exemplo, a identificação de determinados elementos da organização de uma reportagem, questionamentos sobre sua situação de produção e sobre os aspectos linguístico-discursivos mais relevantes.

Além dos instrumentos avaliativos apresentados até aqui, no final de cada SD há uma seção chamada “*Assessing what I’ve learned*”, na qual sugerimos que o aluno realize uma autoavaliação, revendo em que medida alcançou os objetivos propostos no início de cada SD, além de falar das dificuldades encontradas e de seus avanços. Esse procedimento possibilita que o aluno tenha maior envolvimento com sua aprendizagem, entendendo a avaliação como parte desse processo.

Compreendidos os pressupostos subjacentes a nossa coleção e a forma de avaliação que defendemos, no item seguinte, exploraram a estrutura e a organização de nossa proposta, descrevendo os livros, os tipos de SDs e suas seções constitutivas.

OS OBJETIVOS DA COLEÇÃO

O material que desenvolvemos é composto de vinte e oito SDs (sete em cada volume), organizadas em torno de um gênero textual com objetivos relacionados à situação de comunicação em que é utilizado. Para contemplar os quatro anos do ensino fundamental II, tais SDs estão divididas em quatro livros, apresentados após alguns esclarecimentos sobre nossa coleção.

Em busca de uma progressão, construímos um material que visa a proporcionar um trabalho que amplie as possibilidades de participação social. Para tanto, selecionamos gêneros de textos para cada faixa etária considerando as necessidades, os interesses e o conhecimento exigido para agir

Vera Lúcia L.
Cristovão

Ana Paula M.
Beato-Canato

Marlene A.
Ferrarini

Célia Regina
C. Petreche

Lucas M. dos
Anjos-Santos

200

em práticas sociais significativas. Desse modo, o material procura:

- a) voltar-se para o contexto escolar brasileiro;
- b) ser compatível com os documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira;
- c) criar oportunidades para a compreensão, a interpretação e a produção de textos escritos e orais;
- d) possibilitar a construção de conhecimentos relativos aos gêneros textuais selecionados;
- e) trabalhar com textos sociais explorando seu contexto de produção, sua organização, sua função discursiva e suas características;
- f) possibilitar a reflexão e o desenvolvimento da cidadania;
- g) propor atividades práticas envolvendo a expressão escrita e oral;
- h) valorizar a participação dos alunos e o trabalho coletivo;
- i) disponibilizar informações de naturezas diversas, como: culturais, contextuais, estruturais, históricas, etc.;
- j) propiciar momentos lúdicos;
- k) extrapolar o âmbito da sala de aula de Inglês, incentivando a pesquisa e o envolvimento de outras áreas de conhecimento e da comunidade;
- l) adequar-se à carga horária da disciplina;
- m) ser flexível, possibilitando adaptações e modificações.

A partir destes objetivos, planejamos sete SDs, sendo a primeira uma unidade introdutória de sensibilização à língua, enquanto as demais são organizadas em torno de objetivos instrumentais e educacionais. Os primeiros procuram levar o aluno a interagir e se posicionar e foram tomados no sentido de oferecer instrumentos para o aluno participar efetivamente em diferentes contextos. Os objetivos educacionais, por sua vez, estão ligados à formação de valores éticos e procuram contribuir para o desenvolvimento do aluno como participante ativo da sociedade em que está inserido, de forma consciente, atuante e crítica.

Os objetivos são explicitados aos alunos no início de cada SD, sendo que sua retomada ao longo do trabalho é fundamental.

Embora tendo sido pilotado em escolas diferentes, salientamos que o material nunca estará de fato finalizado, havendo sempre a possibilidade de modificações. Cada sala de aula se configura de forma diferente e nem sempre nosso material contemplará as diversas possibilidades existentes nessa configuração. Nesse sentido, enfatizamos que este material não deve ser tomado como uma “camisa-de-força”, mas sim como enriquecedor das aulas, cabendo ao professor a decisão por adaptações e alterações necessárias, de acordo com o contexto em que se encontra

Descrição dos livros

Cada volume da coleção está organizado em SDs que procuram contemplar tanto a compreensão quanto a produção oral e escrita.

No livro do 6º. Ano, *(Re)discovering texts*, as SDs permitem ao aluno: perceber o inglês em seu dia-a-dia (sensibilização); refletir sobre a importância de regras e a regularização da sociedade (gênero regra); aprender diferentes formas de falar de si mesmo e dar início a um projeto *pen pal* — troca de correspondências — (gênero arquivo visual); desenvolver oralidade com parlendas (gênero parlenda); dar continuidade ao projeto de troca de correspondências (gênero carta de apresentação/e-mail); desenvolver leitura crítica e a capacidade de avaliação do que escolher para ler (gênero quarta capa); interpretar uma história (gênero história infantil).

A proposta do livro do 7º. Ano, *Widening knowledge*, possibilita ao aluno: perceber a importância da adequação de textos a seus meios e contextos (gênero lista); refletir sobre a importância do respeito às regras (gênero regras/instrução de jogos); ler textos literários (gênero conto de fadas); desenvolver seu senso crítico ao fazer escolhas e avaliações (gênero sinopse); comunicar-se com outras pessoas (gênero cartão-postal); ter acesso a conhecimentos diversos (gênero artigo); refletir sobre culturas diversas por meio de textos de origem folclórica (gênero canção folclórica).

O livro do 8.º ano, *Experiencing diversity*, apresenta uma proposta de trabalho que oferece a oportunidade ao aluno de: conscientizar-se do que contribui para a construção de sentidos na língua (gênero piada); problematizar valores éticos (gênero fábula); ler diferentes histórias de vida (gênero biografia); ter acesso a informações e comparar pontos de vista sobre um mesmo fato (gênero notícia); ler e produzir receitas que revelem hábitos culturais locais/regionais/nacionais (receita culinária); compreender entrevistas orais e escritas (gênero entrevista); interpretar linguagem verbal e não-verbal (gênero história em quadrinhos).

O trabalho proposto no quarto livro, *Acting with language*, permite ao aluno: sensibilizar-se para a importância de diferentes variedades linguísticas; compreender e produzir diálogos de *script* de filme (gênero diálogos de filme); sensibilizar para as experiências de vida (gênero relato de experiência); ter acesso a informações da esfera jornalística (gênero reportagem); compreender e produzir pedidos de conselho (gênero carta de pedido de conselho); posicionar-se sobre questões controversas na sociedade (gênero artigo de opinião); compreender a crítica a questões sociais abordadas em música e grafites (gênero *rap*).

Pelo exposto, é possível notar que as SDs abordam uma variedade de

Vera Lúcia L.
Cristovão

Ana Paula M.
Beato-Canato

Marlene A.
Ferrarini

Célia Regina
C. Petreche

Lucas M. dos
Anjos-Santos

202

gêneros que circulam em ambientes distintos e exigem diferentes capacidades de linguagem. Dessa maneira, organizamos SDs ora com foco na compreensão oral ou escrita, ora na produção oral ou escrita, o que é explorado na seção subsequente.

Descrição dos tipos de sequências didáticas

Há tipos diferentes de SDs em nosso material. As denominadas *Getting Started*, primeira SD de todos os volumes, visa a criar condições para que os alunos sejam formalmente orientados para os diferentes planos da linguagem que constituem uma língua natural, bem como sejam sensibilizados para o trabalho com língua inglesa. “*Getting started*” do 6.º ano explora o conceito de diferentes formas de linguagem e a presença do inglês no cotidiano dos brasileiros. A primeira SD do 7.º ano explicita a noção de esferas de atividade, bem como os planos da linguagem. A SD do 8.º ano explora constituintes da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e estilística em língua inglesa. Finalmente, no 9.º ano, trabalhamos com algumas variedades linguísticas da língua inglesa e suas adequações a determinados contextos.

Sequências didáticas em torno de compreensão escrita

Adotamos uma concepção de **leitura** como **ação de linguagem**, isto é, como uma atividade social em que há interação de um sujeito leitor com o texto e a construção de sentido em um determinado contexto (CRISTOVÃO, 2001). Assim, todo texto está relacionado ao contexto sócio-histórico que o produziu e ao contexto do leitor no momento da leitura.

Neste material, as SDs que privilegiam a leitura procuram levar o aluno a: compreender o contexto de produção; analisar a influência do contexto para a construção de significados; observar a estrutura do texto quanto aos aspectos linguístico-discursivos; e aprender operações de linguagem que constituem as capacidades de linguagem. Ou seja, as atividades de leitura dependem de um movimento conjunto e engrenado que permite ao aluno entender e interpretar as ideias do autor, identificar as ideias e informações centrais, fazer as associações adequadas, usar o processo de inferência de forma a relacionar as informações do texto com o seu conhecimento de mundo para, a partir de uma leitura crítica, construir significados daquilo que lê.

Para o desenvolvimento deste trabalho, consideramos que o processo de ensino-aprendizagem de leitura deve se servir do gênero como instru-

mento (CRISTOVÃO, 2001; PETRECHE, 2008) e envolver o aluno na aprendizagem de capacidades de linguagem específicas para cada situação. Desse modo, propomos atividades de leitura, procurando levar em conta os seguintes aspectos:

- a) Tomar a leitura como ação de linguagem levando o aluno a produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto de enunciados escritos;
- b) Organizar as atividades de leitura com base em gêneros textuais variados, como notícias, sinopses, quartas capas, reportagens, artigos de divulgação científica;
- c) Levar o aluno a perceber o contexto de produção dos textos lidos e como diferentes contextos podem trazer diferentes sentidos ao texto;
- d) Chamar a atenção para como se dá a organização dos elementos do texto e o léxico usado na sua composição, construindo sentido a partir do que lê;
- e) Priorizar o uso de textos de circulação real na sociedade e não de textos fabricados para a situação escolar;
- f) Promover a construção de sentidos por meio de comparações entre gêneros da língua materna como apoio para o ensino;
- g) Mesclar atividades que envolvam um grau variado de complexidade, apresentando atividades que envolvam o raciocínio dedutivo e indutivo. (CRISTOVÃO, 2001)

Com esses procedimentos, esperamos contribuir para a formação de um aluno-leitor crítico e ativo, capaz de dominar a linguagem em situações sociais variadas, possibilitando sua integração social e a formação da cidadania. Queremos, com isso, levar os aprendizes a uma leitura da realidade que os cerca.

Para a avaliação das SDs em torno de leitura, o professor deve estabelecer previamente objetivos que possam explicitar a capacidade de leitura dos alunos. Para isso, algumas opções são: a avaliação das atitudes do estudante durante a realização de atividades de leitura; a avaliação por meio de perguntas; o teste de múltipla escolha; o preenchimento de lacunas em um texto; a produção de um resumo do texto lido. Nessas atividades de avaliação, é importante dar ênfase à influência do contexto de produção do texto sobre a compreensão e o contexto de produção da leitura.

Conhecimentos complementares para o trabalho da compreensão escrita

Vera Lúcia L.
Cristovão

Ana Paula M.
Beato-Canato

Marlene A.
Ferrarini

Célia Regina
C. Petreche

Lucas M. dos
Anjos-Santos

Estratégias de leitura são recursos usados pelo leitor para construir significado, alcançar rapidez e desenvolver proficiência. Seu uso é geralmente inconsciente em nosso cotidiano, mas, na língua estrangeira, sua utilização consciente pode contribuir para o processo de interpretação e compreensão. A seguir, apresentamos as estratégias comumente usadas, com base em Grellet (1982) e em informações encontradas no site www.direto-riabarretos.pro.br/letraevinda/lvapoioob.htm.

Quadro 1: Estratégias de leitura

Skimming	Ler para compreensão geral do texto, iniciando por título, subtítulos, informação não-verbal (como gráficos, figuras, etc.) e, por último, o texto propriamente dito.
Scanning	Ler para busca de informações específicas, partindo das palavras-chave ou outros recursos que ajudem o leitor nessa identificação. Por exemplo, se ele precisa encontrar um dado referente a um telefone, saberá que deve procurar por números de telefone (que são, no Brasil, normalmente formados por 8 dígitos divididos em 2 grupos de 4).
Reconhecimento de cognatos	Prestar atenção nas palavras da língua estrangeira (inglês, neste caso) que se assemelham à língua materna (língua portuguesa, neste caso), seja no aspecto gráfico ou fonético, como, por exemplo, <i>penalty</i> , <i>taxi</i> , etc.
Antecipação	Prever o que está por vir, com base em informações explícitas e em suposições, como: o título e a imagem; palavras mais frequentes, etc.
Inferência	Compreender, interpretar o que não está no texto de forma explícita, com base em indicações do texto, no contexto, bem como em seu conhecimento. Essas inferências contribuem para o processo de construção de significados, podendo ser confirmadas ou não.
Leitura extensiva	Ler em quantidade com o intuito de obter compreensão geral do que se lê. Contribui para o desenvolvimento de bons hábitos de leitura, a ampliação do conhecimento de vocabulário e de estrutura da língua.
Reconhecimento de grupos nominais	Identificar grupos nominais relevantes ao texto contribui para a percepção de palavras essenciais à compreensão do texto e ao reconhecimento de ideias centrais. Saber a organização das palavras nos grupos nominais facilita sua identificação.
Uso de dicionário	Procurar palavras desconhecidas e essenciais à compreensão de um texto (escrito ou oral) contribui para sua melhor compreensão e para a ampliação de vocabulário. Deve ser realizada quando não for possível reconhecer seu significado apenas pelo contexto.

Algumas dessas estratégias podem ser também usadas com outras ações de linguagem. Por exemplo, o dicionário pode ser usado para atividades de produção escrita, que será abordada no próximo item.

Sequências didáticas em torno de produção escrita

Procuramos contemplar a expressão escrita em todos os volumes da coleção por acreditar que essa ação de linguagem é cada vez mais útil para a participação efetiva dos indivíduos em diferentes contextos sociais.

Desse modo, em todo o material, várias SDs visam a contribuir para o desenvolvimento da escrita, entendida como um processo. Nesse sentido, sugerimos a produção de um texto no início da SD e seu aprimoramento ao longo do estudo. Procuramos criar oportunidades para o conhecimento do contexto de produção e circulação dos gêneros, suas características, o desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos e léxicos relevantes, conforme sugerem pesquisadores do grupo genebrino (DOLZ ; PASQUIER ; BRONCKART, 1993 ; DOLZ ; GAGNON ; TOULOU, 2008) e nós mesmos em alguns de nossos trabalhos com foco na escrita (CRISTOVÃO ; TORRES, 2006 ; BEATO-CANATO, 2008; 2009 ; FERRARINI, 2006 ; 2009).

O trabalho com a escrita envolve leitura, discussão, produção e refacção, procurando partir do conhecimento dos alunos e aprofundá-lo, possibilitando discussões, estudos individualizados, trabalhos em grupos, colaboração entre alunos e refacção dos textos.

Adotamos o uso de *checklist* (PASQUIER; DOLZ, 1996), ou seja, lista com as características do gênero trabalhado, que não se limitam às suas características formais, como um guia para professor e alunos. Seu objetivo é dar suporte ao ensino-aprendizagem das capacidades de linguagem por meio dos gêneros. Em alguns casos, os alunos produzem a lista com o professor; em outros, apresentamos a lista que pode ser ampliada. Além da *checklist*, algumas seções são recorrentes nas SDs com esse foco, como as apresentadas a seguir.

Na seção “*Starting your production*”, propomos a produção da primeira versão do texto do gênero textual em estudo. Geralmente, essa produção é baseada no conhecimento prévio do aluno, não sendo precedida pelo estudo do gênero de texto da SD. O trabalho deve ser sucinto, pois o objetivo da seção é diagnosticar o conhecimento prévio do grupo e permitir um melhor planejamento das aulas, otimizando seu tempo com foco nas dificuldades identificadas. Sugerimos ao professor que ao invés de realizar a correção desses textos, faça sugestões ao aluno de como ele pode englobar características do contexto, da organização do texto e de aspectos lingüís-

Vera Lúcia L.
Cristovão

Ana Paula M.
Beato-Canato

Marlene A.
Ferrarini

Célia Regina
C. Petreche

Lucas M. dos
Anjos-Santos

206

tico-discursivos. Para isso, pode escrever um comentário no final do texto do aluno, por exemplo. Outra possibilidade é utilizar símbolos indicativos de problemas encontrados.

“*Improving your text*” é uma seção que aparece ao longo da SD e que possibilita o aprimoramento do texto produzido a partir do que foi estudado. Desse modo, essa seção pode aparecer várias vezes e é interessante que seja explorada para que o aluno possa perceber seu próprio desenvolvimento ao longo do estudo. E também para que tenha a oportunidade de analisar o trabalho, retomar, enfim, replanejar. Nesse momento, a correção dos textos pode exigir mais do aluno, considerando que esse será o último *feedback* que o professor dará a ele antes da avaliação final. Portanto, o professor deve apontar todos os aspectos que considerar problemáticos e os que podem interferir na comunicação, englobando o que foi abordado ao longo da SD, bem como questões de ordem geral da língua (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008). Uma possibilidade de correção é o estabelecimento de diálogo com o aluno por meio de questões que o levem a refletir sobre os problemas encontrados. Além disso, o professor pode continuar usando símbolos para indicar problemas de ordem geral da escrita. Outra possibilidade é a entrega ao aluno de comentários a respeito de cada item constitutivo da lista produzida por ele e o apontamento de problemas linguísticos pontuais.

No final da SD, a seção “*Finishing your text*” possibilita que o aprendiz reveja sua produção e faça os ajustes necessários para, finalmente, entregar a versão final de seu texto. Nesse momento, a avaliação deve ser baseada na lista (*checklist*) e não deve ser feita no texto do aluno, mas separadamente, considerando que os textos produzidos terão função social e serão enviados a alguém ou expostos de alguma maneira.

Contudo, é importante dizer que os textos podem conter inadequações, tendo em vista que a aprendizagem é um processo. Defendemos que o importante é notar desenvolvimento na capacidade de linguagem dos estudantes e não buscar perfeição, corrigindo todas as inadequações encontradas, pois isso despenderia aulas em excesso com um mesmo gênero e tornaria o trabalho cansativo.

Consideramos importante que o trabalho com a escrita não seja solitário e seja agradável, por isso buscamos selecionar gêneros que possam interessar aos aprendizes e sugerimos a produção de textos com função social. Nesse sentido, pensamos em atividades que envolvam práticas sociais, tais como o projeto *pen pal*, no qual os alunos têm a oportunidade de trocar arquivos visuais, cartas e outros textos com outros estudantes. Com essa mesma linha de pensamento, procuramos proporcionar momentos

de descontração e sugerimos que os alunos trabalhem em duplas e grupos e tenham oportunidade de discutir seus textos com colegas, analisar textos uns dos outros e sugerir alterações.

Além das seções específicas, outras são bastante recorrentes nas SDs com foco em escrita, tais como “*Learning vocabulary*”, que possibilita a aprendizagem lexical, e “*Learning the main parts of a text*”, que permite o reconhecimento das partes principais do gênero em estudo.

Sequências didáticas em torno de gêneros orais

A expressão oral é contemplada ao longo da coleção com o objetivo de possibilitar a introdução da língua também por meio de situações em que gêneros orais são privilegiados. Para isso, sugerimos um trabalho com alguns aspectos da fonética e da fonologia nos quais é explorado o estudo de fonemas, pronúncia, entoação e ritmo para que tanto a compreensão quanto a produção oral possam começar a se desenvolver.

A apresentação, bem como a prática de aspectos orais, aparece ora integrada a atividades, como nas seções “*Playing time*” e “*Hands on*”, ora em seções específicas. Os gêneros orais escolhidos (parlendas, histórias infantis, canções folclóricas, entrevistas, diálogos de filmes e *rap*) privilegiam a compreensão oral, gerando a possibilidade de trabalho com diferentes suportes tecnológicos (quando possível e/ou necessário). Os procedimentos partem geralmente da exploração da familiarização com o gênero ou do conhecimento prévio do gênero e/ou do conteúdo veiculado pelo(s) texto(s). As atividades contemplam:

- a) Preparação para compreensão diagnóstica e geral do texto oral;
- b) Inferências sobre o texto oral;
- c) Contato introdutório com o texto oral;
- d) Reconhecimento de aspectos gerais, como a organização discursiva do texto.

Em seguida, propomos tarefas de compreensão mais detalhada com:

- a) Confirmação de pressuposições;
- b) Discussão sobre o conteúdo temático do texto oral;
- c) Estudo de alguns aspectos de pronúncia (sons individuais, rimas, *connected speech*, *sentence stress*, *intonation*, *rhythm*).

O *feedback* na expressão oral também é importante, já que avalia possíveis inadequações que comprometem a comunicação, podendo favorecer o aluno em termos de avanço em sua proficiência. Ele pode ser dado com propósitos comunicativos durante a produção ou em um momento posterior. Enquanto o *feedback* explícito fornece explicações sobre as inade-

Vera Lúcia L.
Cristovão

Ana Paula M.
Beato-Canato

Marlene A.
Ferrarini

Célia Regina
C. Petreche

Lucas M. dos
Anjos-Santos

208

quações que comprometem a comunicação, o implícito faz a correção por meio de uma reformulação, o que demanda mais atenção e percepção por parte do aprendiz. As inadequações comentadas podem ter ênfase em fonologia, morfologia, léxico, estruturas sintáticas, relações textuais, aspectos pragmáticos, entre outros. Uma maneira comum é a tomada de nota das inadequações para posterior fornecimento de *feedback* ao(s) aluno(s). Para a reformulação, o estudante pode, por exemplo, ouvir e repetir o material em áudio, praticar de forma guiada pelo professor, gravar-se e autoavaliar-se, etc.

O trabalho mais aprofundado com a produção oral demandaria um tempo maior do que o disponível atualmente em nosso sistema educacional de nível básico. No entanto, acreditamos ser possível que esse trabalho comece a ser desenvolvido (como nas propostas por nós feitas por meio das SDs em torno de gêneros orais) para posteriormente ser aprimorado.

Explicados os diferentes tipos de SDs, passamos, a seguir, a explorar as seções que as constituem.

Descrição das seções das sequências didáticas

As SDs são compostas de algumas seções fixas e outras abertas. Entre as fixas, destacam-se: “*Hands on*”, “*Thinking about...*”, “*Did you know that...?*”, “*Learning uses of languages*” e “*Playing time*”. As seções abertas objetivam atender às especificidades de cada SD em função do gênero trabalhado; por exemplo, seções como “*Improving your text*” e “*Finishing your text*”.

Os nomes das seções foram criados para deixar claros seus objetivos, como pode ser observado na descrição de cada uma delas. A seção *Thinking about*, por exemplo, convida o aluno a refletir sobre um tema relacionado à SD e expandir suas ideias, aproximando-as a seu contexto.

Hands on

O propósito dessa seção, dividida em etapas ao longo de cada SD, é o desenvolvimento de atividades práticas a partir do gênero de texto ou tema em estudo. As atividades propostas visam a levar o aluno a desenvolver ações que articulem o gênero em estudo com uma prática social significativa para seu contexto. Além disso, elas proporcionam autonomia e responsabilidade aos aprendizes e, ao mesmo tempo, permitem o trabalho em sua realidade e a sua ampliação para outras esferas de atividade. Propomos o envolvimento dos alunos durante todo o processo para possibilitar que o conhecimento seja construído de forma coletiva e longitudinal e que a

aprendizagem seja desenvolvida em espiral.

Thinking about...

Essa seção, conforme seu ícone já sugere, objetiva levar os alunos a pensar e discutir sobre o contexto de produção do gênero de texto e a temática tratada na SD. Essa prática poderá possibilitar a construção de conhecimentos coletivos e a confrontação com as vivências individuais. Sugerimos ao professor algumas metodologias de trabalho. Para todas elas, defendemos que os alunos devem trabalhar em grupos, não muito numerosos, e ressaltamos que, para que a atividade não leve a aula toda ou os alunos se dispersem, é importante que o tempo para discussão seja estipulado, sendo cinco minutos geralmente suficientes.

Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais

209

Did you know that...?

Os quadros dessa seção trazem, de fontes autênticas e relevantes, informações complementares que buscam ampliar os conhecimentos dos alunos, como a sócio-história do gênero em estudo, suas características estruturais, o contexto em que circula, bem como curiosidades e informações culturais. Em alguns casos, essas informações podem funcionar como um apoio ao conteúdo contemplado pela SD; em outros, são dadas informações que possibilitam aos alunos realizar atividades propostas na SD. Por isso, é importante que esses quadros sejam lidos e discutidos com os alunos.

Searching for more information

As atividades propostas nessa seção demandam tempo extraclasse. Dessa forma, elas podem:

- a) Propiciar aos alunos o estabelecimento de elos entre os conteúdos discutidos em sala de aula e as práticas sociais que os rodeiam;
- b) Proporcionar a construção de conhecimento a partir do contato com pessoas de diversas etnias, classes sociais, papéis sociais, profissões, idades, etc.;
- c) Possibilitar a busca de informações em diferentes fontes, tais como livros, sites na internet, revistas, TV, jornais, etc.

Geralmente, disponibilizamos um quadro para que o aluno preencha com as informações encontradas ou sugerimos que ele faça anotações no caderno e discuta as informações levantadas na seção subsequente.

Vera Lúcia L.
Cristovão

Ana Paula M.
Beato-Canato

Marlene A.
Ferrarini

Célia Regina
C. Petreche

Lucas M. dos
Anjos-Santos

210

Discussing the results

Essa seção visa à análise dos dados recolhidos na pesquisa proposta na seção apresentada no item 3.3.4 bem como a síntese e discussão das conclusões. Sugerimos que metodologias de trabalho em grupo sejam estabelecidas para facilitar a participação de todos.

Playing time

Essa seção tem por objetivo proporcionar momentos lúdicos de aprendizagem de língua, bem como de conceitos diversos, fazendo com que a aula de Inglês tenha espaço para a descontração por meio de jogos educativos. Durante a realização dessas atividades, os alunos podem ser levados tanto a ativar seu conhecimento prévio sobre a língua inglesa quanto a mobilizar tipos de raciocínio que contribuam para seu desenvolvimento. As atividades propostas apresentam instruções com objetivos específicos visando a diversificar a prática do uso da língua.

Increasing your pictionary

Nessa seção, os temas trabalhados, sugeridos no material ou escolhidos pelos alunos, são organizados em seções ilustradas de itens lexicais no final do livro e, se necessário, em um caderno ou pasta. Seu propósito é o de auxiliar os alunos a construir gradativamente na língua inglesa vocabulário referente a campos semânticos variados. Os alunos podem utilizar recursos como colagens, desenhos, adesivos, etc., a fim de ilustrar o vocabulário selecionado para compor seu *pictionary*. Portanto, cada *pictionary* pode ser diferente em função das escolhas feitas. O trabalho pode ser desenvolvido como trabalho extraclasse, possibilitando o reforço do vocabulário estudado. É importante, porém, que seja retomado na aula seguinte, o que pode ser feito por meio de jogos como “*Bingo*”, “*Hangman*”, “*Simon says*”, descritos ao longo do material.

Learning uses of languages

Essa seção tem por objetivo trabalhar constituintes da linguagem em seus aspectos sociodiscursivos. A coleção trabalha com aspectos formais da língua inglesa sempre em relação a seu uso social em determinado gênero textual. Isso implica em articular sistema da língua a aspectos sociais e situacionais da produção/compreensão textual. A tentativa de realizar tais

articulações é materializada por meio de procedimentos tais como:

- a) Propor um processo de dedução do funcionamento da língua a partir de elementos com função discursiva no gênero;
- b) Formalizar o funcionamento da língua após a identificação deste por parte do aluno;
- c) Apresentar atividades que rearticulem a dedução e a formalização para prática da linguagem;
- d) Oferecer oportunidades que visem à consolidação dos elementos trabalhados em relação a seu funcionamento discursivo no gênero.

Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais

Assessing what I've learned

Ao término de cada SD, os alunos têm oportunidade de analisar seu processo de aprendizagem, tecendo individualmente reflexões sobre seus avanços e suas dificuldades. Essa seção visa a fornecer aos alunos a possibilidade de se autoavaliarem. Propomos que a autoavaliação seja entregue ao professor depois de concluída a SD.

Como vimos, as seções foram criadas procurando alcançar objetivos específicos e expandir o estudo de aspectos do gênero e aproximando o processo de ensino-aprendizagem do contexto dos aprendizes.

Para isso, outra decisão tomada foi com relação ao uso de inglês progressivo ao longo da coleção, o que será abordado no item subsequente.

211

PROGRESSÃO DE USO DE INGLÊS DA COLEÇÃO

Em nossa coleção, priorizamos o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para o agir social. Para isso, exploramos características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas dos gêneros textuais selecionados e procuramos dar ao aluno a oportunidade de trocar ideias e experiências com seus colegas, professor e/ou outras pessoas, buscar informações em outras fontes, construir conhecimento por meio da realização de atividades práticas coletivas, etc.

Para isso, defendemos como apoio enunciativo o uso de língua materna, ou seja, pressupomos a promoção da ressignificação e a construção coletiva de significados que esse instrumento pode oferecer no contexto de língua estrangeira. Seu uso permite ao professor proporcionar espaço para negociação de conhecimentos anteriores à sala de aula, sendo os conhecimentos em língua materna a base para a construção do conhecimento do aluno em língua estrangeira (CRISTOVÃO, 1996).

Mesmo conscientes que nossa opção poderia causar certo estranha-

Vera Lúcia L.
Cristovão

Ana Paula M.
Beato-Canato

Marlene A.
Ferrarini

Célia Regina
C. Petreche

Lucas M. dos
Anjos-Santos

212

mento, o uso de língua inglesa nesta coleção acontece inter e intra anos, ou seja, ele se dá de forma crescente entre os quatro volumes e entre as SDs dos volumes de 7.º e 8.º ano. Dessa forma, na medida em que o aluno vai gradativamente sendo exposto à língua inglesa, aumenta também o nível de exigência de conhecimento da língua para a resolução de atividades propostas. No sexto ano, as partes em inglês são os textos, os nomes das seções, os nomes dos gêneros e as atividades de vocabulário. O 7.º ano engloba as partes já contempladas no volume anterior e as seções “*Playing time*” e “*Pictionary*”. A seção “*Hands on*” apresenta-se parcialmente em língua inglesa. No 8.º ano, as atividades “*Crossword puzzle*” e “*Searching for information*”, a seção “*Hands on*” e todos os enunciados numerados das atividades são acrescidos ao que já havia sido contemplado nos volumes anteriores. No 9.º ano, todas as partes ficam em inglês, exceto formalizações quanto aos recursos da língua da seção “*Learning uses of language*”, as seções “*Assessing what I’ve learned*”; “*Thinking about...*”; balões e notas.

Defendemos que essa progressão de uso da língua materna tem a função de mediar parte do processo de aprendizagem de língua estrangeira pela adoção da concepção de sala de aula como espaço de interação onde novos sentidos são construídos e negociados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discorremos sobre a transposição didática de gêneros textuais para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental II. Nossa proposta, baseada no interacionismo sociodiscursivo, busca viabilizar um projeto didático para ensino de língua inglesa em consonância com os postulados dessa perspectiva teórica. Assim como qualquer construto teórico que trata do desenvolvimento humano, nossa proposta se caracteriza por sua incompletude e está sempre aberta a significações diferentes daquelas almeçadas por nós. Dessa forma, salientamos a importância da liberdade do professor para fazer adequações necessárias ao seu contexto ao tomar nosso material como instrumento de mediação para suas aulas.

Sendo a linguagem um agir por meio do qual intervimos no mundo, acreditamos que as SDs podem se tornar ferramentas que apóiam a prática pedagógica de modo a torná-la mais produtiva. Por meio do estudo de textos e desenvolvimento de atividades práticas, esperamos possibilitar ao professor trabalhar com textos numa abordagem com base em gêneros textuais, tendo em vista a ampliação da participação social dos alunos, tanto pelo aprendizado da língua inglesa quanto pelas reflexões proporcionadas durante a realização das atividades. Para alcançarmos tais obje-

tivos, procuramos selecionar gêneros textuais e textos significativos para a faixa etária dos aprendizes, considerando necessidades, interesses e conhecimentos exigidos para agirem em práticas sociais variadas.

O produto final e inacabado – sob ponto de vista sócio-histórico mais amplo – da transposição didática que realizamos é fruto de nossas vivências, experiências, aprofundamento teórico e desenvolvimento profissional e pessoal. A rede de conhecimentos mobilizada para o empreendimento dessa tarefa é uma construção coletiva, em um constante movimento dialético de nossas representações sociais e individuais sobre o ensino de língua inglesa e sobre o sistema educacional brasileiro. Esperamos, dessa forma, que nossa proposta possa ser compreendida como um instrumento para a ação docente na criação de oportunidades de aprendizagem significativas, para que os alunos possam ser capazes de se engajar em práticas linguageiras numa língua estrangeira e ampliar, desse modo, suas possibilidades de participação social em diferentes esferas da sociedade.

Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais

213

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEATO-CANATO, A. P. M. Produção escrita em língua estrangeira à luz do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 35-52.

_____. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.121-160.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Organização de A. R. Machado e M. de L. M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L. **O uso de L1 no ensino/aprendizagem de L2**: o real × o possível. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de

Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

Vera Lúcia L.
Cristovão

_____. **Gêneros e ensino de leitura em LE:** modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

Ana Paula M.
Beato-Canato

Marlene A.
Ferrarini

_____; TORRES, A. C. da G. Gênero textual como instrumento para o engajamento do aprendiz no processo de avaliação escrita. In: MACHADO, L. T.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. B. (Orgs.). **Aspectos da linguagem:** considerações teórico-práticas. Londrina: UEL, 2006. p. 37-57.

Célia Regina
C. Petreche

Lucas M. dos
Anjos-Santos

DOLZ, J.; GAGNON, R.; TOULOU, S. **Production écrite et difficultés d'apprentissage.** Geneve: Carnets des sciences de l'éducation, 2008.

_____; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 102, p. 23-37, 1993.

_____; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FERRARINI, M. A. Written production and evaluation: a challenge for teachers and students. In: GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Teaching English in context:** contextualizando o ensino de inglês. Londrina: UEL, 2006. p. 67-84.

_____. **O gênero textual conto de fadas para o ensino de produção escrita em língua inglesa.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FINA, A. A. de. **Portfolio Assessment:** getting started. Scholastic Professional Books: New York, 1992.

GRELLET, F. **Developing reading skills:** a practical guide to reading comprehension exercises. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 2, p. 31-41, 1996.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais

Recebido em 31 mar. 2010 / Aprovado em 30 ago. 2010

215