

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA EJA
LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS
Etapas Complementar e Final

SÃO PAULO
2010

**DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

Leny Angela Zolli Juliani (Diretora)

EQUIPE TÉCNICA DE EJA

Gislaine dos Santos Koenig
Leda Maria Silva Nunes
Rosa Maria Laquimia de Souza

EQUIPE DE APOIO

Hebe Moreira de Britto

ASSESSORIA ESPECIALIZADA

Walkyria Monte Mór

LEITURA CRÍTICA

Ailton Carlos Santos

PROJETO GRÁFICO

Ana Rita da Costa
Joseane A. Ferreira

EDITORAÇÃO

Joseane A. Ferreira

CAPA

Ana Rita da Costa
Katia Marinho Hembik

REVISÃO

Sidoni Chamoun

AGRADECIMENTO

Ao Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza pelas sugestões e colaboração na elaboração deste caderno.
Aos professores que participaram dos “Encontros de Reflexão e Aprofundamento das Orientações Curriculares para a EJA”.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Caderno de orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira - Inglês: etapas complementar e final – São Paulo : SME / DOT, 2010.

145p. : il.

Bibliografia

1.Educação de Jovens e Adultos 2.Língua Estrangeira - Inglês
CDD 374

Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.018/10

Caros Professores

Apresentamos a você o ***Caderno de Orientações Didáticas para a Educação de Jovens e Adultos***, que é parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação.

Trata-se de mais um recurso didático que tem o objetivo de subsidiar o seu trabalho docente e contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Considerando esse princípio, as expectativas de aprendizagem definidas nas Orientações Curriculares foram analisadas, revisadas e ajustadas para oferecer a você um conjunto de indicações para o aprimoramento da prática docente.

Elaborado por Professor especialista e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica, o presente documento é também fruto de trabalho realizado com um grupo de professores da EJA que, ao longo do processo, participaram de encontros na Secretaria Municipal de Educação, onde puderam discutir, comentar e sugerir formas de apresentação dos tópicos abordados que pudessem contemplar seus anseios.

O resultado deste trabalho chega agora às mãos de todos os professores da EJA, com a finalidade de fortalecer nosso compromisso de oferecer formação de qualidade para os jovens e os adultos da cidade de São Paulo.

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. EJA – Modalidade específica da educação escolar	14
2.1 As funções da EJA	16
2.2 Organizando a EJA como modalidade específica da educação escolar	19
2.3 Conteúdos escolares e aprendizagem na EJA	20
3. Fundamentos da área de Inglês para o ensino de jovens e adultos – EJA	24
4. EJA, língua estrangeira e inclusão social	28
5. Expectativas de aprendizagem	34
5.1 Etapa Complementar	34
5.2 Etapa Final	34
6. Explorações didáticas	38
6.1 Leitura.....	38
6.2 Comunicação oral	39
6.3 Prática de escrita.....	39
6.4 Algumas sugestões de temas	40
7. Sobre a organização curricular e a concepção de ensino e aprendizagem.....	46
7.1 Perspectivas pessoal, comunitária e global e o ensino da leitura	49
7.2 Perspectivas pessoal, comunitária e global e o ensino da escrita.....	51
7.3 Objetivos de cada perspectiva	51
7.4 Seleção de material e a ordem das perspectivas na sala de aula.....	52
8. Eixos Estruturantes	58
8.1 Língua estrangeira na sociedade globalizada e digital.....	58
8.2 Língua estrangeira e cidadania crítica.....	73

8.3 Homogeneidade e heterogeneidade no ensino de línguas estrangeiras.....	87
8.4 Língua estrangeira e diversidade cultural	104
9. Fundamentos e princípios da avaliação na EJA.....	126
9.1 Definição e limites da avaliação	127
9.2 Finalidades e objetivos da avaliação	128
9.3 Critérios de avaliação.....	129
9.4 Fundamentos do processo avaliativo	131
9.5 Imparcialidade e independência	133
10. Referenciais para o trabalho didático e formação	136
10.1 Quadro 1: Habilidades de comunicação oral, leitura e prática escrita	136
10.2 Bibliografia comentada.....	137
10.3 Dissertações e teses.....	143
10.4 Sites e blogs que podem ser visitados.....	144



CIEJA Freguesia / Brasilândia
Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO

Celi Espasandin Lopes

A resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, destacando a importância de considerar as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes. Salienta que a EJA precisa reparar a dívida histórica e social relacionada a uma parte da população brasileira que teve negado o direito à educação; possibilitar seu reingresso no sistema educacional, oferecendo-lhe melhoria nos aspectos sociais, econômicos e educacionais; e buscar uma educação permanente, diversificada e universal.

De acordo com essas diretrizes, a EJA deve pautar-se pelos princípios de equidade, diferença e proporção, propondo um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades diante do direito à educação;
- a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- a proporcionalidade, com disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Considerando essas proposições, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no âmbito da Diretoria de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos (SME/DOT/EJA), está implementando os *Cadernos de Orientações Didáticas*.

O objetivo é que subsidiem o processo de discussões e reflexões sobre a prática pedagógica na EJA, considerando o que os estudantes têm o direito de aprender em cada área de conhecimento e orientando sobre quais práticas docentes podem efetivar essa aprendizagem. Almeja-se construir coletivamente uma proposta curricular que atenda às finalidades e às necessidades da EJA.

A finalidade deste documento é orientar a organização curricular da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino, tendo como ponto de partida as Expectativas de Aprendizagem, as quais vêm sendo discutidas com os educadores.

Desses debates, emerge a necessidade de organizar e aprimorar os projetos pedagógicos da EJA, considerando as particularidades e as contribuições de cada área de conhecimento para a formação dos estudantes e para o atendimento às potencialidades e dificuldades destes no processo de ensino e aprendizagem.

Busca-se oferecer aos educadores da Educação de Jovens e Adultos subsídios teóricos e metodológicos que os auxiliem nos desafios de seu cotidiano, considerando que essa modalidade de ensino visa superar os processos de exclusão e marginalização social daqueles que estiveram distantes de um processo educacional.

Na elaboração desta proposta, optou-se por manter um olhar que segue a lógica disciplinar de organização da educação escolar de Ensino Fundamental, assumindo que, não obstante suas limitações conhecidas, é a forma como os professores e os alunos percebem a organização do conhecimento e a aprendizagem. Contudo, é sempre recomendável que a prática pedagógica avance em direção à proposta de trabalho e que busque incorporar conteúdos que estão além de cada disciplina e são importantes à vida do jovem e do adulto, como as questões de identidade e expressão cultural; sociedade, ambiente e desenvolvimento; participação e política; sexualidade, etc.

Ademais, há que considerar, na implantação da proposta e no desenvolvimento dos conteúdos, os saberes, os valores e a forma de relacionar-se com o conhecimento e com a cultura de cada estudante e do grupo como um todo. Toda aprendizagem se faz necessariamente em função da leitura de mundo (isto é, da forma como se experimenta e se pensa a vida objetiva). A desconsideração disso, algo que infelizmente é frequente, é um fator essencial de insucesso.

Assim, estes cadernos marcam o início de uma transformação no processo educacional da EJA na cidade de São Paulo, o que requer o comprometimento dos educadores para que se efetive. Espera-se que este documento seja uma contribuição para o desenvolvimento de uma educação envolvida, com os alunos e sua comunidade.



CIEJA Freguesia / Brasília
Foto: Nella Gomes

CAPÍTULO 2

2. EJA – MODALIDADE ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Luiz Percival Leme Britto

A educação de adultos vem se realizando no Brasil há pelo menos um século, com ênfase na alfabetização. Nos anos 90 do século passado, introduziu-se o conceito de educação de jovens e adultos, incorporando a reflexão que vinha se fazendo no âmbito da educação popular.

No mais das vezes, contudo, o debate sobre a EJA (principalmente quando se considera a questão da alfabetização) não se prende à educação escolar propriamente dita. Ainda que a aprendizagem da leitura e da escrita se faça principalmente por meio da escola, a alfabetização de adultos guarda uma relação relativamente vaga com os procedimentos escolares, e se fez e se faz, mais frequentemente, independentemente, por meio de campanhas públicas de iniciativa estatal ou de ações educativas de organizações sociais.

Conforme indicam diversos autores, o núcleo intelectual e político da Educação de Adultos sustentou-se à revelia da escola “regular”, quando muito constituindo programas paralelos, os quais deviam alcançar o estatuto de correspondência aos níveis escolares formalmente estabelecidos.

Do ponto de vista do conteúdo e da metodologia de ensino, em função da crítica aos valores hegemônicos que se afirmavam pela educação escolar, firmou-se a noção de que os conhecimentos adquiridos na vida prática, independentemente, portanto, da eventual experiência escolar, deviam ser considerados e avaliados como tão importantes quanto o saber transmitido pela escola.

Estabeleceu-se, ademais, um consenso (se não na prática, certamente no núcleo teórico da EJA) de que os tempos e os ritmos de aprendizagem do adulto são distintos daqueles que se propõem para crianças e púberes e que, portanto, tanto os conteúdos a serem trabalhados, como os tempos e os métodos de ensino deveriam ter perfis próprios.

A educação escolar de jovens e adultos propriamente (EJA) só viria a consolidar-se recentemente, inicialmente nos anos de 1960 com os exames de madureza, depois com os supletivos e, finalmente, já nos anos de 1990, em função da Nova LDB, com a institucionalização da EJA no âmbito das secretarias municipais e estaduais de educação, com a oferta regular dessa modalidade pelas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Além disso, surgiram várias iniciativas de grupos que tradicionalmente atuavam com a EJA, de realizar programas especiais que respondessem às demandas e necessidades específicas da população adulta e jovem de pouca escolaridade.

A realidade de uma EJA especificamente escolar fez com que o Conselho Nacional de Educação, considerando as determinações legais, se visse na obrigação de estabelecer um referencial mais preciso sobre as possibilidades de oferta.

Contudo, apesar de muitos avanços políticos e pedagógicos na forma de compreender e oferecer educação escolar de adultos, verifica-se ainda a forte tendência de reproduzir no âmbito da EJA os modelos de educação característicos da escola de crianças e púberes, ignorando as especificidades do alunado da EJA e as instruções normativas de organização dessa modalidade.

A expansão e o sucesso da EJA como modalidade escolar, no entanto, impõe que, seguindo o que orienta o Conselho Nacional de Educação através do parecer 11/ 2000, de autoria do Conselheiro Jamil Cury, considere-se a EJA não como a simples reprodução resumida e aligeirada, mas como modalidade específica da educação escolar.

Tal decisão não faz mais que seguir as instruções maiores. Determina o CEB/ CNE, pelo parecer nº: 11/2000, que a EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma **modalidade da educação básica** nas etapas do **ensino fundamental e médio**, usufrui de **especificidade própria** que, como tal, deveria receber um **tratamento consequente**. (grifos acrescentados)

Isto implica estabelecer processos e tempos de ensino, bem como conteúdos e métodos que considerem o perfil do aluno, suas formas de relacionar-se com o conhecimento e de atuar e viver na sociedade.

Não se trata de negar a referência fundamental da educação escolar. O parecer desde logo adverte que, “sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que **deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB.**” Ademais disso, “no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as **diretrizes curriculares nacionais** destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE”. (grifos acrescentados)

O que se deve é reconhecer que o “caráter lógico **não significa uma igualdade direta** quando pensada à luz da dinâmica sócio-cultural das fases da vida” e que “a **faixa etária**, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma **mediação significativa para a ressignificação** das diretrizes comuns assinaladas”. (grifos acrescentados)

Há que destacar que os fundamentos acima assinalados recorrem evidentemente do reconhecimento de que, independentemente de haver diversas formas de aprender e de ascender ao conhecimento na sociedade moderna, caracterizada pela multiplicidade de instâncias formativas e informativas, a educação escolar é a forma de educação mais

organizada e elevada de acesso ao conhecimento e à cultura, sendo sua função precípua a formação geral do cidadão; com ênfase, por um lado, nas letras, na matemática, nas ciências e nas artes e, por outro, na formação política e profissional.

De fato, a educação escolar representa, em relação à educação extra-escolar, a forma mais desenvolvida e mais avançada de educação, de maneira que, reconhecendo que é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido, deve-se assumir que é pela escola e por aquilo que nela se pode aprender que se compreende a educação em geral.

Por isso, há que reafirmar que a aprendizagem, no âmbito da Educação Escolar, implica explicitações do estágio atual de conhecimento e o esforço sistemático de sua superação, pelo reconhecimento de valores, dos modos de ser e das visões de mundo predominantes; e que o que se vive e se aprende na escola não pode ser a simples reprodução do que se vive e se aprende fora dela.

Nessa perspectiva, a finalidade fundante da Educação Escolar é oferecer condições de a pessoa dar conta da complexidade do mundo e de nele intervir, por um lado conhecendo e compreendendo as formas de produção da cultura e do conhecimento (*saber teórico*) e, por outro, relacionando-se com propriedade com as formas de ser contemporâneas (*saber pragmático*).

Enfim, como determina o parecer, a EJA deve ser considerada “um momento de reflexão sobre o conceito de educação básica que preside a organização da educação nacional em suas etapas. As necessidades contemporâneas se alargaram, exigindo mais e mais educação, por isso, mais do que o ensino fundamental, as pessoas buscam a educação básica como um todo.”

2.1 As funções da EJA

O parecer CEB/CNE nº 11/2000 não se limita a reconhecer a especificidade da EJA como modalidade de educação escolar de nível fundamental e médio. O Conselho também, reconhecendo que a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas”, indica suas funções, a saber: reparadora, equalizadora, qualificadora.

A *função reparadora* parte do reconhecimento não “só o direito a uma escola de qualidade, mas também da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.” Nesse sentido, a educação escolar devidamente estruturada é a oportunidade objetiva de os jovens e adultos participarem da escola desde uma “alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera efetiva atuação das políticas sociais.”

Por isso, para que a função reparadora se efetive, o parecer considera que “a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer** necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”. (grifo no original)

A *função equalizadora* considera que “o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.”

Assumindo a possibilidade de um padrão social em que todos disponham das mesmas condições de acesso a conhecimento, a EJA manifesta-se como “uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades”, de modo que “adolescentes, jovens, adultos e idosos atualizem conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.”

A *função qualificadora* é considerada pelo parecer como o “próprio **sentido** da EJA”. (grifo no original) Seu fundamento está na assunção definitiva do “caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.”

Nessa perspectiva, a EJA assume, como postulam as reflexões mais atuais sobre ela realizadas em nível mundial, um caráter de “educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.” Daí o imperativo de reconhecer que “os termos *jovens* e *adultos* indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.”

Ademais disso, o parecer observa que esta função deve ser percebida como “um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de

conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação.”

Não há dúvida de que, em certa medida, as funções identificadas para a EJA também se aplicam à educação escolar de crianças e púberes, principalmente as duas últimas.

Afinal, “caráter incompleto do ser humano” e a decorrente necessidade de ampliar as potências individuais e sociais é fundamento essencial da escola e coincide com a assunção feita acima de que cabe a esta instituição a formação geral do cidadão, desde a mais tenra idade e que a educação para a vida inteira inicia na infância. Isso apenas vem reforçar a forte aliança entre as diferentes modalidades de ensino.

No entanto, as formas como se dá o processo de ensino-aprendizagem e como se define a relação que se estabelece entre sujeito e escola são completamente distintas. Se a criança “cresce” com e na escola, encontrando nela um lugar fundamental de identidade, manifestando-se uma relação direta entre idade e série escolar.

Já para o jovem e o adulto, não há tal progressão, de modo que o aluno entra em qualquer tempo e no nível que lhe for mais apropriado (o que tem importantes implicações para os programas, metodologias e avaliações). Tampouco há a obrigatoriedade legal de o aluno frequentar a escola, resultando sua adesão do entendimento da importância da escola. Ademais, tanto os conhecimentos de que dispõe como os que lhe são pertinentes são distintos dos das crianças e púberes.

Vejam-se dois exemplos bastante esclarecedores.

A percepção do lugar e de sua presença nele é completamente distinta para uma criança e para um adulto, mesmo que este não tenha escolaridade nenhuma. As perguntas onde estou? Que lugar é esse? Como ele se articula com outros lugares? são percebidas e respondidas diferentemente por uma pessoa que está a descobrir-se no mundo e na sociedade e por outra que viveu a experiência de localizar-se. Assim, apresentar a uma criança as dimensões da espacialidade e do território no mundo e na história pressupõe um movimento de descoberta de si e da vida e, de alguma forma, já foi realizado pelo adulto. Daí porque os conteúdos e o tratamento dados a ele no que concerne a este objeto devem necessariamente ser distintos.

A mesma e radical diferença se percebe quando se consideram conhecimentos do corpo e da saúde. O adulto e o jovem adulto vivem sua corporeidade, sua saúde e sua sexualidade de forma completamente distinta da criança e têm valores e saberes igualmente diferenciados. Mesmo que muitas vezes recortados por percepções equivocadas ou parciais da saúde e da sexualidade, o fato é que os adultos dispõem de um conhecimento objetivo, de uma experiência e de uma percepção sobre isso, e qualquer programa educativo deve partir dessa realidade. Aliás, a intensidade mesma com que se trata do tema deve ser distinta. O adulto deve saber inclusive da saúde da criança para poder cuidar dela.

Enfim, os alunos de EJA dispõem, em níveis variados, de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções relativamente cristalizadas dos diversos aspectos da realidade social e natural. Além disso, têm compromissos e responsabilidades definidos que os ocupam e os movem, bem como modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores densamente constituídos, de forma que novas incorporações devem promover compreensões mais amplas.

2.2 Organizando a EJA como modalidade específica da educação escolar

Do que se apresentou até aqui, pode-se assumir com segurança que, “mesmo considerando-a como parte do sistema, deve ter conteúdos e metodologias próprias.” (Parecer CEB n. 11/2000)

Nesse sentido, a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica e reconhecendo os sujeitos que participam dela, a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, deve criar as condições de superação do lugar em que se encontram, contribuir para que os estudantes da EJA, na problematização da vida concreta, adquiram conhecimento e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano.

Isso implica:

- Considerar as diretrizes nacionais, inclusive no que concerne aos componentes curriculares e seus conteúdos.
- Organizar-se segundo suas características e necessidades.
- Buscar as mediações apropriadas.
- Considerar o conhecimento prévio e a experiência adquiridos dos alunos.

Contudo, mesmo reconhecendo que a educação não ocorre no abstrato, independentemente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva, há que cuidar, contudo, para não banalizar o processo educativo, limitando-o a um pragmatismo que submeteria a EJA apenas às demandas de conhecimento imediato em função das necessidades da vida cotidiana.

É necessário ter sempre presente que a “leitura do mundo” – como cunhou Paulo Freire a expressão do saber adquirido na vida vivida – se amplia com a leitura da palavra, à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências

e seus valores, em função de sua interação com novos conhecimentos.

Paulo Freire explicitava, sempre, que a educação não ocorre no abstrato, de forma independente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva. A leitura do mundo e a leitura da palavra, essencial para a expansão daquela na sociedade letrada, se ampliam à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores em função de sua interação com novos conhecimentos.

A incorporação desta perspectiva de educação contribuiu para a redefinição da atribuição de responsabilidades e significou importantes rearranjos nas propostas pedagógicas, em função da compreensão dos valores, objetivos e conteúdos constitutivos da educação escolar.

Contudo, a interpretação ingênua da lição de Freire tem contribuído para a supervalorização de saberes e valores característicos do senso comum (entendido como aquilo que é próprio dos indivíduos e de suas experiências, fruto da experiência imediata com o mundo material), implicando a desvalorização – em alguns casos, a negação – do conhecimento formal como elemento essencial de compreensão da realidade.

A educação formadora impõe o diálogo constante com as referências culturais dos alunos, que se realizam por sua interação com saberes e valores constituídos historicamente de modo que o reconhecimento da necessidade do diálogo não significa, em absoluto, que a questão pedagógica se concentre na elaboração de um novo método para ensinar conteúdos tradicionais nem na submissão às formas de divulgação e reprodução do fato midiático.

2.3 Conteúdos escolares e aprendizagem na EJA

É já sobejamente reconhecido que os alunos de EJA dispõem, em níveis variados, de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções relativamente cristalizadas dos diversos aspectos da realidade social e natural. Ademais, têm compromissos e responsabilidades bem definidos que os ocupam e os movem.

Tal assunção, extremamente necessária na concepção e realização da EJA, não permite supor que a pessoa jovem ou adulta aprenda mais rapidamente que as crianças; aprende, sim, diferentemente, em função de seu quadro de referências e formas de se pôr e perceber o mundo.

É absolutamente fundamental o reconhecimento de que os tempos e formas de aprendizagem do jovem e adulto são diferentes dos das crianças e

púberes, tanto pela conformação psíquica e cognitiva como pelo tipo de inserção e responsabilidade social.

Isto significa reconhecer que os adultos, em função do já-vivido, têm modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores densamente constituídos, de forma que toda nova incorporação conduz a compreensões mais amplas e, eventualmente, difíceis de realizarem.

Disso decorre que os conteúdos escolares da EJA, considerando aquilo que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais, devem ser reorganizados em função do lugar social, político e histórico em que as pessoas se encontram.

Mais ainda, advirta-se que assumir as limitações e equívocos da educação convencional e dos processos de ensinar e aprender deste modelo não implica postular que a solução esteja em algum modelo que, negando o conhecimento, valorize os processos de simples ajustamento ao sistema produtivo.

Uma educação que corresponda às necessidades e interesses dos trabalhadores deve tomar por referência a realidade objetiva em que vivem os alunos, não apenas em sua imediatez, mas também naquilo que implica a superação da condição em que vivem.

O desafio que se põe é o de, reconhecendo os sujeitos que dela participam, bem como a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, criar as condições de superação do lugar em que se encontram.

Trata-se de, pela ação educativa, contribuir para que estes alunos – sujeitos plenos de direito – possam, na problematização da vida concreta, adquirir conhecimentos e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano.

Isto se faz pelo deslocamento do lugar em que se costuma estar, para, tomando como estranho o que é familiar, ressignificar o real, entendido não como o absoluto em si, mas sim como o resultado da produção histórica do conhecimento.

Nessa direção, a educação de adultos não pode ser pensada como recuperação de algo não aprendido no momento adequado e, tampouco, deve seguir os critérios e referenciais da educação regular de crianças e adolescentes.

O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança. Para além do legítimo desejo de reconhecimento social, ele busca a escola para aprender conhecimentos importantes no momento atual de sua vida, conhecimentos que lhe permitam “desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (Parecer CNE 11/2000).



CIEJA Freguesia / Brasilândia
Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 3

3. FUNDAMENTOS DA ÁREA DE INGLÊS PARA O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Pode-se dizer que língua inglesa na escola representa uma “disciplina-problema”?

Em levantamentos em escolas públicas registram-se perguntas de alunos como “Adianta estudar língua estrangeira na escola?” ou “Estudar língua estrangeira na escola funciona?”

Indagações como essas possibilitaram estudos que visaram compreender o ensino praticado nas escolas regulares, concluindo por um quadro indicador da necessidade de revisões dos objetivos desse ensino, dos conteúdos ensinados, das metodologias aplicadas, das orientações aos professores, enfim, uma revisita do papel das línguas estrangeiras na composição curricular das escolas.

Percebeu-se que há falta de clareza dos objetivos e do papel desse ensino na escola e que estes vêm a se confundir com o papel e os objetivos de outras modalidades de ensino, tais como os cursos de idiomas. A falta de clareza resulta na prática de focar conteúdos e adotar procedimentos nem sempre adequados a um ensino escolar regular e às necessidades deste; resulta muitas vezes na desmotivação – de professores, alunos, pais de alunos, diretores – e no questionamento da relevância do estudo de línguas estrangeiras nas escolas regulares.

Por estas entre outras razões, observou-se a necessidade do redesenho de objetivos identificados com os propósitos da escola, na percepção de que o foco do ensino de língua estrangeira não deve se limitar ao ensino das estruturas da língua estrangeira nem evitar o discurso sobre o papel dominante do uso da língua estrangeira no mundo globalizado.

A partir dessa percepção, propõe-se que o ensino concilie educação e formação dos alunos por meio da aprendizagem crítica e relevante da língua estrangeira.

A ênfase no ensino de língua estrangeira concentra-se, nas últimas décadas, no ensino da língua inglesa. Sua necessidade está frequentemente associada aos interesses de mercado e trabalho, segundo os quais o

conhecimento de informática e de inglês seriam imprescindíveis para o mundo do trabalho numa sociedade tecnologizada.

Esse pensamento reflete valores globalmente difundidos. Por conta de um estudo sobre a língua, voltado para áreas específicas de uso, principalmente no trabalho, reforçam-se as perspectivas linguística e instrumental no ensino de inglês. Tal perspectiva, no entanto, nem sempre (em grande parte das escolas, por muitos professores, coordenadores, diretores, alunos e pais de alunos) abarcou o objetivo educacional da disciplina, objetivo que, em última instância, justificaria a inclusão de línguas estrangeiras no currículo escolar.

Nesses objetivos, defende-se que o aprendizado de uma língua estrangeira representa experiência valiosa, do ponto de vista educacional. Isso porque permite:

- Ampliar a compreensão do aluno sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma, vivenciando a experiência com a língua estrangeira (relação identidade-alteridade); contribuiria para a compreensão crítica do seu *locus* social, ou seja, de onde fala, porque aquele é seu lugar na sociedade ou comunidade e se poderia estar em outro ou participar de outro (noção de cidadania);
- Expandir a perspectiva do aprendiz sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens e modalidades);
- Contribuir para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos de forma condizente com as necessidades da sociedade (ampliando o foco para a criação, em contraponto à reprodução, anteriormente acentuada).



CIEJA Freguesia / Brasilândia
Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 4

4. EJA, LÍNGUA ESTRANGEIRA E INCLUSÃO SOCIAL

No que se refere à associação entre línguas estrangeiras e inclusão social, ou seja, à ideia de que saber línguas estrangeiras, e mais especialmente, saber inglês, promove a inclusão social ou é sinônimo de melhores empregos, algumas ponderações sugerem a compreensão crítica desse quadro.

A inclusão é uma questão antiga, com enfoques diferenciados, respondendo às demandas sociais e históricas. Há análises sobre exclusão escolar (a respeito dos alunos com dificuldade de acesso à escola, ou aos alunos “evadidos”, muitas vezes os “reprovados” e os “expulsos”), ou aos portadores de alguma deficiência, uma vez que os recursos para estes eram mais escassos.

Os projetos de inclusão propunham reestruturação da organização educativa visando incluir os deficientes, os que tinham dificuldade de aprendizado, os indisciplinados e aqueles que se encontravam à margem da escola por causa das condições sócio-históricas dessa instituição (número insuficiente de escolas ou de vagas, problema de distância entre as casas dos alunos e as escolas, por exemplo). Há referências aos meninos de rua, à violência de adolescentes, ampliando a percepção sobre a exclusão social como um produto da complexidade social em que se vive.

Recentemente, emergiu a discussão em torno de exclusão/inclusão referente aos avanços científicos e tecnológicos em que o advento da computação e da Internet ganhou centralidade. O tema adquiriu ampla dimensão e política, porque se insere nas discussões sobre as vantagens e as desvantagens da globalização. A questão se expandiu para a necessidade da promoção da inclusão digital, dada sua relevância político-econômica no movimento da globalização.

A percepção da necessidade de acesso às novas tecnologias, às novas formas de comunicação, ao conhecimento por elas gerado (sendo esse acesso visto como forma de participação e de ascensão social) alia-se ao estímulo por saber a língua inglesa, reconhecido como um idioma de amplo trânsito na comunicação e linguagem tecnológica. Segundo o raciocínio “globalizante”, da junção desses dois elementos/conhecimentos (conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa), emerge a crença de que essas se tornam ferramentas “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada. Essas possibilitariam a integração social,

traduzida por sucesso profissional, emprego, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento.

No entanto, a prática revela que tais conhecimentos, por si sós, não garantem a integração social. Por isso, numa proposta de ensino de língua estrangeira busca-se conciliar esse ensino com o desenvolvimento da consciência crítica da heterogeneidade, da diversidade sociocultural e linguística, da percepção sobre os valores daquilo que é “global” e daquilo que é “local”.

Trata-se de ampliar a compreensão sobre inclusão-exclusão social, inclusive explicitando o fato de que a adoção de concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas contribuem mais para gerar sentimentos ou percepções de exclusão nos aprendizes do que de integração ou inclusão.

Logo, preocupando-se com a inclusão, busca-se um ensino de língua estrangeira que prioriza a heterogeneidade, a linguagem contextualizada, a construção de sentidos, a aprendizagem situada (conceitos que serão mais expandidos mais adiante, nos eixos centrais desse caderno).

Como alternativa à visão convencional de educação, novos estudos emergem da constatação de que a escolarização deve promover o desenvolvimento de leitura, por exemplo, numa concepção ampliada. Ler é importante para a participação na sociedade, mas essa participação requer muito mais que a habilidade de leitura restrita à compreensão literal do texto.

A sociedade tecnologizada contribuiu para a mudança do significado de leitura e acesso à leitura. Antes, já se considerava que a pessoa ‘tinha leitura’ quando estava apta a ler um simples bilhete e decodificar o próprio nome. Para as exigências atuais, “ter leitura” envolve muito mais, implicando ser capaz de usar a leitura e a escrita para a prática social, reconhecendo os vários tipos de discursos e linguagens construídos em vários contextos e compreendendo criticamente porque são construídos como tal.

Ler implica compreensão geral do texto, síntese do conteúdo das leituras, capacidade de inferência, percepção da ironia, compreensão das entrelinhas do texto e da crítica sobre a leitura e, principalmente, saber relacionar uma leitura com a realidade social em que o leitor se insere. Essa habilidade conta, ainda, com a percepção e capacidade de interação com as linguagens visuais, digitais, midiáticas e multiculturais, dentre outras.

A leitura, portanto, não ocorre na língua materna apenas, mas também em língua estrangeira, assim como nas outras linguagens com as quais as pessoas interagem

atualmente, como é o caso da linguagem da Internet e da linguagem visual. Para esta sociedade, o ensino de leitura deve comprometer-se com o ensino dos modos culturais de ver, descrever, explicar. Dos leitores exige-se compreender representações textuais, valores, ideologias, discursos, assumir posições, ter visão de mundo e, além disso, compreender que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade. Dentro de tais parâmetros educacionais, a expectativa é a de que a interdisciplinaridade nas áreas de língua e cultura, por exemplo, alcance os objetivos da leitura como prática social defendida nesses novos estudos.

A escola EJA, numa perspectiva educacional-cultural-linguística, deve catalizar a vivência, experiência e conhecimento de mundo que o jovem e adulto traz, promovendo e expandindo a integração desse jovem por meio dos estudos que possibilitam o desenvolvimento de habilidades que ambas língua materna e línguas estrangeiras podem realizar conjuntamente.

Nesse sentido, estão entre seus objetivos fundantes, contribuir para que o aluno

- Amplie a compreensão sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma;
- Vivencie a experiência com uma língua estrangeira (a relação identidade-alteridade);
- Reflita sobre outros *locus* sociais na sociedade e como seria falar de, falar com ou ouvir a partir desses outros *locus* (noção de cidadania como pertencimento crítico a grupos diversos numa coletividade heterogênea.)
- Expandir sua perspectiva sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens, gêneros e modalidades);
- Construa conhecimento de forma condizente com as necessidades da sociedade (ampliando o foco para a criação com sensibilidade para fatores contextuais, em contraponto à reprodução, tradicionalmente acentuada).
- Interaja com comunicação básica (textos escritos, diálogos, relatos) de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (graus de formalidade; diversidade de gêneros, influências contextuais);
- Conheça o funcionamento da comunicação (oral, escrita) da língua estudada, o que inclui: funções comunicativas, estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto, leitura e construção de sentidos mediante os contextos.

- Compreenda criticamente as razões sócio-históricas do prestígio das línguas hegemônicas (em especial do inglês) e os efeitos que este prestígio tem na cultura brasileira.

Além das questões introduzidas, serão abordadas amplamente neste caderno eixos centrais referentes ao ensino crítico de língua estrangeira, como:

- 1) Língua estrangeira na sociedade globalizada e digital (a noção de global e local e as interconexões entre estes; a relação entre língua estrangeira e as sociedades digitais; a comunicação em suas multimodalidades);
- 2) Língua estrangeira e cidadania crítica (a noção de cidadania crítica; a relação entre língua estrangeira e trabalho);
- 3) Homogeneidade e heterogeneidade no ensino de línguas estrangeiras; e
- 4) Língua estrangeira e diversidade cultural (o valor da heterogeneidade, da pluralidade e da diversidade cultural como fenômenos regidos por convenções sócio-históricas contextualizadas). No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras na educação básica, as ponderações apresentadas lançam o desafio de um ensino que não se encontra “pronto para uso”, mas que já oferece experiência sobre o que deve ser reconstruído.

Certamente, o aluno continuará a estudar um idioma estrangeiro, contudo segundo perspectivas que podem aproximar o que aprende com a sua vivência social. Essa é uma alternativa para desfazer a impressão de que a língua inglesa está deslocada no currículo e de que a escola pouco pode fazer quanto a uma proposta significativa desse ensino.

De um corpo definido e fixo de saberes e conteúdos, a língua estrangeira passa a ser abordada segundo um conceito de conteúdo fluido que se define de acordo com os contextos em que a língua é usada e ensinada.

Com essa perspectiva, discutiremos a articulação dos mesmos com as expectativas relacionadas e apresentaremos orientações didáticas para a sala de aula, propondo uma prática renovada de sala de aula que segue um foco pedagógico nas dimensões pessoal, comunitária e global.

Esta proposta poderá estar mais próxima dos interesses e necessidades dos jovens e adultos, foco central deste programa de ensino.



CIEJA Freguesia / Brasilândia
Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 5

5. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

5.1 Etapa complementar

- Ampliar a compreensão do aluno sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma;
- Vivenciar a experiência com uma língua estrangeira (a relação identidade- alteridade);
- Refletir sobre os outros *loci* sociais na sua sociedade e como seria falar de, falar com ou ouvir a partir desses outros *loci* (noção de cidadania como pertencimento crítico a grupos diversos numa coletividade heterogênea);
- Identificar e buscar o sentido de termos e expressões oriundas de outras línguas presentes no uso cotidiano no Brasil;
- Avaliar a presença de elementos de outras línguas na cultura brasileira e na língua portuguesa no Brasil;
- Interagir com comunicação básica (textos escritos, diálogos, relatos) de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (graus de formalidade; diversidade de gêneros, influências contextuais);
- Conhecer o funcionamento da comunicação (oral, escrita) da língua estudada, o que inclui: funções comunicativas, estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto, leitura e construção de sentidos mediante os contextos;
- Dispor de um vocabulário básico da língua falada.

5.2 Etapa final

- Perceber a si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma;
- Vivenciar a experiência com uma língua estrangeira (a relação identidade- alteridade);
- Refletir sobre os outros *loci* sociais na sua sociedade e como seria falar de,

falar com ou ouvir a partir desses outros *loci* (noção de cidadania como pertencimento crítico a grupos diversos numa coletividade heterogênea);

- Reconhecer a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens, gêneros e modalidades);
- Identificar e buscar o sentido de termos e expressões oriundas de outras línguas presentes no uso cotidiano no Brasil;
- Avaliar a presença de elementos de outras línguas na cultura brasileira e na língua portuguesa no Brasil;
- Construir conhecimento de forma condizente com as necessidades da sociedade (ampliando o foco para a criação com sensibilidade para fatores contextuais, em contraponto à reprodução, tradicionalmente acentuada);
- Interagir com comunicação básica (textos escritos, diálogos, relatos) de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (graus de formalidade; diversidade de gêneros, influências contextuais);
- Conhecer o funcionamento da comunicação (oral, escrita) da língua estudada, o que inclui: funções comunicativas, estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto, leitura e construção de sentidos mediante os contextos;
- Dispor de um vocabulário básico da língua falada;
- Reconhecer, por comparação, diferenças e semelhanças e diferenças entre o português e a língua estudada (espanhol; inglês), de modo a contribuir na aquisição de outras línguas;
- Compreender as razões do prestígio das línguas hegemônicas (em especial do inglês) e os efeitos que este prestígio tem na cultura brasileira.



CIEJA Freguesia / Brasilândia
Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 6

6. EXPLORAÇÕES DIDÁTICAS

Para o desenvolvimento e realização das expectativas de aprendizagem, discriminamos o conteúdo numa seleção que inclui **leitura, comunicação oral e prática escrita**.

6.1 Leitura

A leitura se faz considerando-se textos de gêneros variados do cotidiano, escritos, visuais e sonoros visando praticar a: construção de sentidos, interpretação e crítica; a identificação nos textos de: tema/idéia central, pontos principais, detalhes, estrutura discursiva e os elementos constituintes; letramento crítico.

Reconhecimento dos aspectos linguísticos que contribuem para a compreensão, interpretação e crítica deve realizar-se nos níveis: lexical (cognatos / falsos cognatos; prefixos, sufixos); no nível frasal: grupos nominais; discursivo (referência textual - who, which, that, whose, pronomes adjetivos / pessoais); elementos de ligação que compõem o conteúdo para o desenvolvimento de leitura – indicadores de adição, contraste/comparação, sequência, consequência, exemplificação, etc.

Os aspectos linguísticos devem ser trabalhados a partir das estruturas presentes nos textos, partindo do contexto de leitura de cada texto. É o contexto que define o grau de profundidade da análise linguística necessária para cada texto.

A análise linguística não deve se fundamentar na “gradação gramatical”, como é praticada.

No trabalho de desenvolvimento de leitura, compreender o texto é importante, mas relacioná-lo com o universo do aluno, promover a interpretação e a crítica são propósitos igualmente relevantes quando se lê e quando se promove a formação de pessoas.

6.2 Comunicação oral

Funções comunicativas que incluem cumprimentar; apresentar e apresentar-se; informar / perguntar onde mora; fazer convites / aceitar-recusar-justificar; conversar sobre, comparar e contrastar o cotidiano; contar sobre, comparar e contrastar planos futuros; narrar sobre, comparar e contrastar algo interessante (passeios, trabalhos, festa, férias, livro, noticiário, filme); discutir sobre trabalho/profissões; dar, comparar e contrastar opiniões.

6.3 Prática de escrita

Deve-se privilegiar o uso contextualizado da língua, como: escrever e responder mensagens; relatos; diário de viagem / de fim-de-semana; “conversa escrita”; narrativas curtas, em práticas de escrever, por exemplo: mensagem / *e-mail* para um colega contando / perguntando sobre uma novidade; escrever relato sobre uma ou mais pessoas interessantes que conheceu, onde mora(m) / trabalha(m), qual a profissão; escrever / responder *e-mail* para um colega fazendo um convite; entrevistar uma ou mais pessoas sobre o que faz em fim-de-semana / feriado, atividade que requer preparar as perguntas; anotar as respostas; escrever relato da(s) entrevista(s); escrever sobre dois bairros, comunidades diferentes de um mesmo estado/ país ou de estados/ países diferentes; expressar opiniões nas comparações / contrastes.

Essas habilidades comunicativas devem ser trabalhadas segundo um foco pedagógico que integra as dimensões pessoal, comunitária, global.

Nesse planejamento, os temas desempenham papel relevante, direcionando o trabalho em sala de aula, principalmente o desenvolvimento de leitura, oferecendo a oportunidade de acesso a e discussão de assuntos que representem amadurecimento crítico e desenvolvendo a compreensão de como as questões abordadas são vistas por outras pessoas e como elas podem remeter ao contexto local, mesmo tratando de problemáticas de teor nacional ou mundial.

6.4 Algumas sugestões de temas

As sugestões visam propiciar informação, suscitar reflexão, discussão e crítica sobre questões abordadas na sociedade atual, assim como oportunizar a revisão de conceitos arraigados no próprio ensino de línguas estrangeiras.

Devem permear os conteúdos de comunicação oral e prática escrita, na medida do possível.

- Diferentes formas de comunicação na sociedade atual;
- A imagem na sociedade atual, representações visuais;
- Língua inglesa e o conceito de língua estrangeira; o conceito de língua e cultura global e local;
- Variações linguísticas e poder;
- O poder variado das diferentes mídias;
- Identidades e alteridades (representações do eu e do outro);
- MetrÓpole e margens / periferias / cidades satélites / regiões;
- Existe uma cultura inglesa? (Pluralidade cultural);
- Identidades de grupo, comunidade, afinidade;
- Diversidade nos grupos de afinidade (a força das várias mídias);
- Diversidades: sexual, étnica, de crenças e de pensamentos;
- Trabalho; Justiça; Violência; Pobreza; Riqueza;
- Adolescência e juventude: conflitos e ansiedades.

No que se refere às expectativas de aprendizagem para todas as habilidades, essas podem ser repetidas ou ampliadas de um semestre para outro ou de uma unidade para outra, num processo de retomada constante ao longo da aprendizagem.

Na leitura, será o exercício da compreensão, da interpretação e da crítica, renovado por meio de temáticas variadas, o promotor e indicador do desenvolvimento do aluno. Esse exercício de retomadas poderá torná-lo um 'bom leitor' em língua inglesa.

Na habilidade de leitura, o aluno deve saber produzir sentidos, interpretar, demonstrar percepção crítica e (re)construir os sentidos a partir dos textos, mobilizando

e desenvolvendo diversas capacidades de leitura: localização de informações, ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos.

Atente-se para o fato de que o processo envolvido nos mencionados itens leva tempo a se desenvolver e que será realizado a cada texto e cada tema proposto (ou a outros que o professor queira incluir), ao longo dos vários meses, conforme previsto para o desenvolvimento da habilidade focalizada.

O mesmo raciocínio se aplica aos aspectos linguísticos, que serão apreendidos pouco a pouco, numa dinâmica de apresentação e retomada sempre que esta se fizer necessária.

Com respeito a essa dinâmica, ela deve ilustrar um processo não linear de apresentação. Isso explica, por exemplo, a observação dos aspectos linguísticos trabalhados a partir das estruturas presentes nos textos, porém partindo do contexto de leitura de cada texto. Esse contexto é que define o grau de profundidade da análise linguística necessária para cada texto.

A análise linguística não se fundamenta na “gradação gramatical”. No passado, seguindo a lógica de uma epistemologia convencional, cada unidade era organizada focalizando o componente gramatical a ser aprendido até o final da mesma unidade e, ainda, partia do que se considerava mais simples para o mais difícil. Cada unidade apresentada era tida como dada, aprendida e esperava-se que o aluno acumulasse o conteúdo gradativamente, demonstrando o grau de aprendizado a cada unidade / mês / semestre.

Na proposta atual, o aprendizado do aluno ocorre pela oportunidade de uso da língua estrangeira, pela exposição à língua estrangeira, o que pode beneficiar o desenvolvimento da confiança no aprendiz, por meio da experiência no uso da língua inglesa e adaptações ao uso diverso da comunicação em ambientes diversos.

Na habilidade de comunicação oral e na prática escrita, nem sempre as temáticas propostas para o desenvolvimento de leitura poderão acompanhar o conteúdo planejado para estas duas habilidades. Por isso, no parágrafo com as sugestões de temas, está salientado que os temas ‘devem permear os conteúdos de comunicação oral e prática escrita, na medida do possível’.

No desenvolvimento da comunicação oral, pretende-se que os alunos conversem sobre, comparem e contrastem o cotidiano de forma a dar conta de uma discussão que inclua práticas sociais de leitura; diferentes formas de comunicação na sociedade

atual; a imagem na sociedade atual, representações visuais, temas que podem ser planejados para uma mesma série/semestre.

No entanto, mediante avaliação das possibilidades de seu contexto de ensino, o professor pode incluir algumas opiniões ou narrativas relacionadas aos temas eventualmente planejados para uma das etapas, por exemplo, em comunicação oral ou prática escrita, diálogos presenciais ou virtuais que expressem uma comparação ou contraste entre formas de comunicação na sociedade. Ressalta-se que a função dos temas é servir de ‘recurso’ para o desenvolvimento do conteúdo proposto – promovendo reflexões, propiciando crítica – e que não devem/precisam ser ‘esgotados’, como se o objetivo dos mesmos fosse ‘informar tudo’ sobre cada temática/título aos alunos.

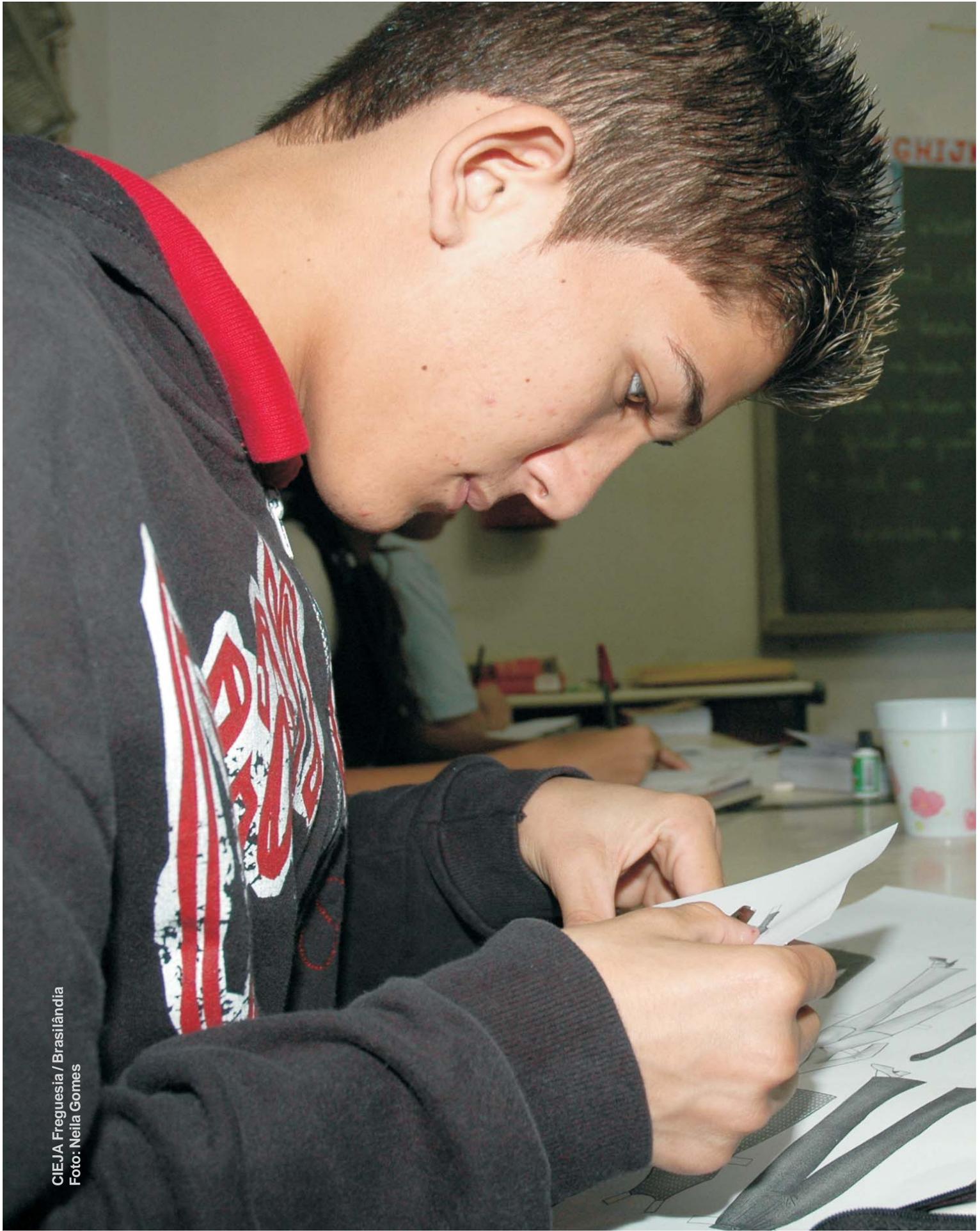
Com referência ao desenvolvimento da escrita, deve-se atentar para o fato de que não se propõe um tratamento de habilidade e sim de *prática escrita*, dentro da qual espera-se que o aluno saiba construir a comunicação escrita com vistas ao uso contextualizado da língua (escrever e responder mensagem; relatos; “conversa escrita”; narrativas curtas).

O uso contextualizado da comunicação escrita aparentemente se repete em mais do que um semestre e a variação para o desenvolvimento da escrita se dá na prática proposta, ou seja, escrever sobre o cotidiano de jovens que moram em diferentes cidades, regiões, países, expressar crítica sobre as percepções; pesquisar e escrever sobre as diversas opções de trabalho em diferentes países: os rentáveis, os interessantes, porque são rentáveis e/ou interessantes, por exemplo.

Saliente-se que se trata de repetição aparente, apenas, pois as escritas se renovam a cada vez que são retomadas em propostas novas de atividades. Em planejamentos, como *reescrever o fim / o início / um trecho de notícia; escrever (em grupo) um mini-conto a partir de um fato curioso*, numa proposta de prática escrita, o aluno (ou grupo de alunos) progressivamente torna-se capaz de produzir quatro ou cinco linhas que signifiquem alteração no fim/ início/ trecho de um texto.

Não se considera o critério convencional da completude e correção como ponto de partida da prática escrita. De acordo com os princípios de linguagem e comunicação apresentados, é mais importante incentivar o aluno a se expressar na escrita, ou seja, escrever de modo significativo, do que esperar que fique pronto para produzir um texto ou que o faça apenas quando souber as estruturas linguísticas corretamente.

A prática escrita prevê o exercício das estruturas linguísticas em construções relevantes, significativas que estimulem o aluno a experimentar escrever nessa modalidade de linguagem, como em escrever relato das atividades de um colega, as quais tenha achado interessante; escrever um *blog*, eletrônico ou impresso (em forma de folheto), pessoal ou de um grupo. Dentro dessa expectativa, professor e alunos estabelecem relação de incentivo, confiança, paciência com o processo de construção da comunicação.



CAPÍTULO 7

7. SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Conforme apresentado, para o ensino de língua estrangeira moderna, esta proposta não conta com o critério convencional da completude e correção da língua estrangeira como ponto de partida para o ensino-aprendizagem.

Para tanto, vale lembrar mais uma vez alguns dos objetivos educacionais-culturais-linguísticos desse ensino:

- A relação identidade-alteridade (a compreensão de si mesmo na comunicação com o outro).
- A noção de cidadania (a compreensão crítica de seu *locus* social, ou seja, o lugar social de onde ele fala) e como isso contribui para a formação de sua linguagem, seu pensamento, seus valores, seus deveres e suas responsabilidades.
- A expansão da perspectiva do aluno acerca da heterogeneidade, diversidade e multiplicidade a seu redor e as influências disso sobre a constituição de sua linguagem, sua identidade e de seus valores.

Para atingir esses objetivos, propomos como ponto de partida, no lugar do critério convencional da completude da língua estrangeira, um trabalho pedagógico com as três perspectivas *pessoal*, *comunitária* e *global*.

Na perspectiva *pessoal-comunitária*, inicia-se a sensibilização do aluno de sua relação com seu meio social e dos grupos sociais aos quais pertence; procura-se mostrar como, contrário às aparências, todo cidadão é um sujeito socialmente constituído e não uma individualidade desvinculada dos outros. Pode-se fazer isso na sala de aula, nas várias modalidades do ensino mencionadas, em dois planos: no plano da língua estrangeira, e no plano da língua materna.

No caso da comunicação oral, por exemplo, no plano da língua estrangeira, o foco inicial pode ser ensinar o aluno a *falar de si mesmo* em pares, ou em grupos pequenos, formulando perguntas e respostas, e relatando ao parceiro ou ao grupo, de forma breve, as respostas obtidas (Do you like X? Yes I do/I prefer Y/I don't like X, what

about you? Alex prefers X/Bruno likes Y; Where do you live? I live in X, where do you live? Beto lives in Vila Porto, Gabi and I live in Vila Bela; Do you work? I only study/I am unemployed/I work as X, what about you? Ricardo doesn't work/Rodrigo helps his father; What did you do yesterday? I saw a film; I read about X on the internet, did you read about it too? Beth helped her mother).

A perspectiva *pessoal* motiva o aluno a usar a língua estrangeira pela ênfase dada à relevância pessoal das informações que formula, troca e obtém nas atividades. A seguir, no plano da língua materna, pode-se promover a discussão e a reflexão sobre as coincidências entre as respostas e informações trocadas e obtidas, sensibilizando o aluno a perceber e apreciar semelhanças e diferenças entre preferências, atividades, objetivos e valores dele mesmo e de seus pares.

Na perspectiva *comunitária*, o foco passa a se fixar em indivíduos como membros de grupos e coletividades sociais tais como faixa etária, sexo, classe econômica, profissão, bairro, nação etc. Aqui, seguindo o mesmo exemplo das atividades orais no plano inicial da língua estrangeira, pode-se promover a formulação/uso de perguntas, respostas e relatos, tais como: What do boys in your neighborhood do after school? They work/they go on-line, they hang out in the street/ they do courses; Do adults chat on-line? Why? They prefer to phone their friends. Do people in your neighborhood go to museums? Why? They prefer to spend time with their friends/Museums are expensive and far/Museums are interesting. Do women work more than men? Why? Etc.

No segundo plano, em língua materna, pode-se promover a reflexão sobre a atividade oral anterior. Essa reflexão partiria do objetivo da perspectiva *comunitária*, que é o de sensibilizar o aluno para o fato de que semelhanças e diferenças de opiniões, atividades e valores têm origem nos contextos e grupos sociais aos quais cada um pertence (bairro, classe econômica, faixa etária, gênero masculino ou feminino, região geográfica, profissão).

Numa mesma cidade, as atividades, valores e preferências podem variar de acordo com o bairro, a classe sócio-econômica, a faixa etária, o sexo, a profissão etc. O tipo de pergunta para estimular essa reflexão seria: Por que os garotos de Vila Bela pensam X e os de Vila Nova pensam Y? Por que as mulheres mais novas agem assim e as mais velhas agem de forma diferente? As pessoas em seu bairro pensam de forma semelhante a você? Por quê? As pessoas de sua idade concordariam com você? Por quê? Se você fosse / tivesse mais/menos posses/educação/informação você agiria assim? Por quê?

Procura-se, na perspectiva *comunitária*, fazer com que o aluno perceba a influência do contexto social em sua formação como indivíduo e cidadão, e na formação dos outros com os quais ele convive, não como algo determinístico, mas sim como fator constitutivo; isto é, o fato de pertencer a um determinado grupo nos *predispõe* e nos *expõe* a determinadas influências dos grupos sociais aos quais pertencemos, influências essas que acabamos apreendendo e aprendendo. Isso não significa que não possamos transformá-las, rejeitá-las ou adquirir outras (se nossos pais têm pouca ou muita escolaridade, poucas ou muitas posses, isso não garante necessariamente que teremos o mesmo grau de escolaridade ou quantidade de posses).

O importante, nesse plano de reflexão em língua materna sobre a atividade anterior em língua estrangeira, é levar o aluno a perceber e refletir sobre essas inter-relações sociais. Trata-se de perceber a multiplicidade, heterogeneidade, ou diversidade de grupos sociais que existem a seu redor. É importante frisar que cada um pode, simultaneamente, pertencer a mais de um grupo social; ou seja, cada aluno pode ao mesmo tempo pertencer a um grupo de gênero sexual, uma classe sócio-econômica, uma faixa etária; e o pertencimento simultâneo a cada grupo pode exercer influência sobre seus valores, suas formas de agir e pensar, suas preferências e sua linguagem (sotaque, entoação, escolha de palavras).

Na perspectiva *comunitária*, a percepção importante a ser promovida é que a multiplicidade e diversidade social (classe sócio-econômica, faixa etária, profissão, sexo, raça, religião) não é algo *externo* a cada indivíduo, na forma da existência de diversos grupos existentes *ao seu redor*, mas está presente na constituição de cada indivíduo como ser social.

Na perspectiva *global*, procura-se sensibilizar o aluno a respeito das semelhanças/diferenças e da interação local/global entre grupos de várias culturas e nações. Por exemplo, no mesmo plano de atividades orais em língua estrangeira, pode-se promover a formulação de perguntas/respostas, ou relatos do tipo: Do many Brazilians speak English? Few Brazilians speak English. Do Americans play football? Football is not popular in the USA. What language do Australians speak? They speak English. Do people in Iraq have the same religion as people in Brazil? Most people in Iraq are Muslims. Parents in India choose their children's wives or husbands. This does not happen in England. Brazilians like to eat meat, but many other cultures are vegetarians. Europeans prefer public transport but

North Americans prefer private cars. India, South Africa and Brazil have economies which are developing quickly.

Se, na perspectiva *pessoal* o aluno focalizou suas próprias atividades, valores e opiniões (I prefer football to diving; Joana's father takes a bus to work, but Pedro's father drives to work), na perspectiva *comunitária* pode perceber como essas atividades, valores e opiniões têm origem nos grupos sociais aos quais pertence (Diving is expensive. It's cheaper to play football. Pedro's family has three cars; they don't take buses).

Também na perspectiva *comunitária*, o aluno percebeu que cada comunidade é composta por diversos grupos e que cada cidadão pertence ao mesmo tempo a vários grupos. Na perspectiva *global*, focaliza a relação local/global entre grupos (In Brazil many boys prefer football, but in the US, many boys prefer baseball. Many Indians don't eat meat. Few people in Brazil are vegetarians. Adolescents in Europe read many books. Adolescents in Brazil prefer to chat with friends on-line).

Na perspectiva *global*, o aluno é estimulado a perceber que numa dimensão global ou nacional, a heterogeneidade ou diversidade corre o risco de ser muitas vezes escondida ou prejudicada, resultando na noção errônea de que todos numa comunidade nacional agem e pensam de forma igual, como se essa fosse homogênea, gerando estereótipos discriminatórios (Europeans are very friendly. Argentinians are arrogant. Muslims are unfriendly).

O objetivo de focalizar na perspectiva *global* e mostrar que grupos grandes, como nações, são compostos de grupos diversos menores, procurando desfazer os estereótipos discriminatórios (Like some Brazilians, some Europeans can be unfriendly if you offend them. There are a few very rich people in Índia, South África and Brazil, but there are also many poor people in these countries. Brazil, like India, exports cars and technology, but both countries also have large homeless populations.)

7.1 Perspectivas pessoal, comunitária e global e o ensino da leitura

No caso da habilidade de leitura, onde o ponto de partida para as atividades em sala de aula com cada texto é a *temática* e não os conteúdos estruturais de cada

texto, as três perspectivas *pessoal*, *comunitária* e *global* têm papel fundamental.

O professor deve escolher para cada texto, a relevância do enfoque de uma ou mais das perspectivas *pessoal*, *comunitária* e *global*. A abordagem de alguns poucos textos ou temas pode até mesmo se esgotar na perspectiva *pessoal* (o que você acha do tema proposto? Por quê? Você concorda ou discorda com o tema proposto? Por quê? Pergunte a um colega ou colegas o que acha/acham do tema do texto e por quê? Relate a(s) resposta(s) do(s) colega(s).

Recomenda-se, no caso da discussão de textos de leitura, focar a perspectiva *comunitária* para desenvolver a percepção, comparação e contraste entre a perspectiva do autor do texto e a perspectiva do(s) aluno(s) mediante perguntas do seguinte tipo: O que o autor do texto acha do tema proposto (a posição/opinião do autor a respeito do tema)? O que você acha do tema proposto no texto? O que você acha da opinião do autor do texto? Qual pode ser o contexto social do texto? Quem escreveu o texto? A que grupo(s) sociais o autor do texto pode pertencer? (nacionalidade, classe sócio-econômica profissão, faixa etária, gênero sexual, momento histórico etc.) Por quê? Você acha que o autor escreveu o texto para leitores de quais grupos sociais? Em que contextos? Em quais elementos do texto você baseou sua resposta? Por quê? Em que aspectos você, como leitor do texto, se diferencia do contexto e do grupo social do autor? Em que aspectos você, como leitor, se diferencia do contexto e do grupo social que o autor imaginou para o leitor do texto? Você concorda com a visão do autor do texto? Por quê? Qual a influência dos valores e pensamentos do(s) grupo(s) social(is) do autor sobre a maneira em que ele aborda o tema do texto? Qual a influência dos valores e pensamentos do(s) grupo(s) social(s) a qual(ais) você pertence na sua leitura e entendimento do texto? Se você pertencesse a outro grupo social (adulto, criança, mulher, homem, especialista, leigo, chinês, árabe), você leria o texto de forma diferente?

Em se tratando do ensino da leitura, não há necessidade de realizar a atividade da discussão oral (de um texto escrito) em língua inglesa, podendo as perguntas relacionadas com as perspectivas serem feitas e respondidas na língua materna; prevalece a importância pedagógica das perspectivas de leitura (*pessoal*, *comunitária* e/ou *global*) escolhidas e as atividades de análise dos elementos linguísticos do texto, escolhidos de acordo com o entendimento do professor quanto à relevância.

7.2 Perspectivas pessoal, Comunitária e Global e o Ensino da Escrita

Na medida em que o enfoque dessas orientações trata de forma limitada e restrita a escrita em língua inglesa, como apoio para atividades de interação oral e de leitura, podendo o aluno escrever pequenos relatos ou narrativas conforme discutido acima, não se sugere ligação direta e necessária entre o desenvolvimento das três perspectivas e o ensino da escrita.

O professor, conforme a capacidade dos alunos, pode pedir que as informações obtidas em algumas das interações orais sejam relatadas por escrito de forma sucinta (Pedro likes football. Alberto and Ricardo work at night. Americans prefer baseball but Brazilians prefer football). Algumas das perguntas sobre os textos de leitura, se o professor julgar os alunos capacitados para tal, podem ser escritas em inglês.

Vale lembrar que o objetivo das perspectivas *pessoal*, *comunitária* e *global* é fornecer princípios pedagógicos de organização curricular que focalizam o desenvolvimento pedagógico e crítico do aluno de forma diferente à ênfase convencional anteriormente praticada (em outros anos/décadas) em conteúdos e estruturas linguísticos.

7.3 Objetivos de cada perspectiva

- **Pessoal:** Motivar o aluno a falar sobre si mesmo; motivar a percepção de semelhança e diferença entre atividades, opiniões e valores de cada um.
- **Comunitária:** Proporcionar ao aluno a oportunidade de ele perceber: a pluralidade e diversidade de atividades opiniões a valores a seu redor; como as atividades, opiniões e valores de cada um têm origem nas atividades, opiniões e valores dos grupos sociais aos quais pertence; que as semelhanças e diferenças entre suas atividades, opiniões e valores e os dos outros, não seriam semelhanças e diferenças individuais e sim sociais; que cada um pertence, ao mesmo tempo, a vários grupos sociais; que a diversidade e pluralidade constituem cada pessoa, e como tal, não se trata de uma diversidade/pluralidade social apenas *externa* a

cada pessoa, mas sim *interna*, constituindo a forma de ser, pensar e agir de cada pessoa.

- **Global:** Proporcionar ao aluno a oportunidade de ele: desfazer estereótipos culturais; perceber que cada grupo maior – como nações, culturas, raças – constitui-se por grupos menores, que são plurais e diversos e que podem conflitar entre si; reconhecer a inter-relação dinâmica entre os grupos grandes (globais) e os grupos menores (locais) que os compõem.

7.4 Seleção de material e a ordem das perspectivas na sala de aula

Uma vez que a organização pedagógica parte da intersecção entre as três perspectivas e dos temas mencionados, o professor, ao escolher material a ser usado na sala de aula orienta-se pela junção desses elementos (as 3 perspectivas + os temas).

No caso do tema “Língua inglesa e o conceito de língua estrangeira; o conceito de língua e cultura global e local”, o professor pode escolher: partes ou textos inteiros curtos, entre textos literários, jornalísticos, publicitários; textos apenas verbais (sem imagem) ou textos multimodais (com imagens); textos puramente imagéticos, que para complementar textos puramente verbais.

O importante é ter em mente a relação entre o texto e o tema proposto e evitar a qualquer custo partir do conteúdo linguístico estrutural do texto. Os critérios de escolha devem se pautar: 1) na relação com o tema escolhido e 2) na possibilidade de desenvolver atividades de interação oral, de leitura e de escrita no espaço temporal ou cronológico da unidade-aula, usando os princípios de organização curricular compostos pelas perspectivas *pessoal*, *comunitária* e *global*.

Veja-se o exemplo:

Tema: Língua inglesa e o conceito de língua estrangeira

Texto escolhido: texto jornalístico curto discutindo semelhanças e diferenças entre o inglês dos EUA e do reino Unido.

Contexto: diálogo num restaurante nos EUA.

Atividades desenvolvidas a partir do texto:

- Comunicação oral (no plano da reflexão e no plano da interação em inglês)
- Leitura do diálogo
- Escrita de pequenos relatos sobre o diálogo, e/ou escrita de outro diálogo semelhante

Waiter: Good Morning, Sir. Would you like a “super salad”?

Client: Yes, please.

Waiter: Im sorry, Sir. You did not understand. Would you like a “soup” or “salad”?

Client: Oh. I thought you said “super salad”

Waiter: No. Soup or salad, Sir?

Client: Soup, please.

Client (after finishing the soup): Waiter, could I have a serviette please?

Waiter: I’m sorry Sir, a “serviette”?

Client: yes, I want a piece of paper to clean my mouth.

Waiter: Oh, Sir, you mean a “napkin”!

Client: yes, okay, you Americans say “napkin”, we British say “serviette”. Please, bring me a serviette...I wish people here in America spoke English!

Esse texto poderia ser trabalhado como um texto de leitura com as seguintes perguntas, abordando as perspectivas *pessoal*, *comunitária* e *global*: Você gostou do texto? Por quê? O cliente é de que nacionalidade? Por quê? Por que surge o conflito no diálogo? Qual dos dois resiste mais à diferença do outro? Qual idéia que cada um tem de sua forma de inglês? Quem tem razão? Um dos dois deve se adaptar à diferença de linguagem do outro? Qual? De que forma os dois poderiam ser mais tolerantes? Em que contexto podemos deparar com pessoas que falam formas diferentes de nossa língua? As pessoas que falam formas diferentes de nossa língua são sempre estrangeiras? Por quê? Quem mais no Brasil fala formas diferentes da língua portuguesa? Pode-se dizer que essas pessoas falam errado? Quando deparamos com pessoas que falam formas diferentes de nossa língua, devemos corrigi-las? Por quê?

Veja-se, no exemplo, como as perguntas sobre a leitura do texto abordam aspectos diferentes das perspectivas *peçoal*, *comunitária* e *global*, levando o aluno a perceber que, na perspectiva *peçoal*, cada falante acha que sua forma de falar está certa. Na perspectiva *comunitária*, o aluno percebe que as diferenças de linguagem não são invenções de indivíduos, mas indicadores de formas de falar de grupos sociais distintos. Na perspectiva *global*, o aluno aprecia a dificuldade em julgar simplesmente como certo ou errado formas diferentes de linguagem, especialmente quando tratam de formas diferentes da “mesma” língua.

O texto escolhido pela sua temática é explorado como texto de *leitura*, permite a discussão oral (no segundo plano de Reflexão em língua materna) das perspectivas *peçoal*, *comunitária* e *global*. Pode-se abordar como *interação oral* o mesmo texto, pedindo que os alunos *encenem* o diálogo ou, dependendo de sua maturidade da produção oral, que formulem diálogos semelhantes em inglês. Pode-se, alternativamente, focalizar a linguagem oral que se usa quando não se entende algo (“I’m sorry”; “Oh, you mean X?” etc). Pode-se ainda pedir aos alunos que *escrevam* essas formas, ou que *escrevam* e *encenem* um diálogo entre um cliente e um garçom num restaurante.

O importante é não escolher um texto pelo conteúdo estrutural linguístico e não esgotar a análise desse conteúdo linguístico do texto. Deve-se apreciar a relação entre o texto e a temática em pauta (no caso, a “Língua inglesa e o conceito de língua estrangeira”) num eixo e desenvolver, no outro eixo, a abordagem do tema desde as perspectivas *peçoal*, *comunitária* e *global*.

Da mesma forma que não se recomenda a linearidade progressiva no ensino dos conteúdos da língua (propondo que os conteúdos sejam as várias temáticas elencadas e não elementos estruturais linguísticos e tampouco as habilidades oral, escrita e leitura), não se recomenda a linearidade progressiva entre as perspectivas *peçoal*, *comunitária* e *global*, partindo, por exemplo, do *peçoal* passando pelo *comunitário* e chegando ao *global*.

O professor deve reconhecer os objetivos de cada perspectiva e a relação entre as três; porém, a escolha de enfoque em uma ou outra depende de sua relevância para a temática e a habilidade linguística (comunicação oral, leitura, escrita) elegidas em determinada atividade.

Atenção especial deve ser dada à recomendação de que, nas atividades de comunicação oral, uma vez escolhida a perspectiva a ser enfocada na atividade (*peçoal, comunitária e global*), deve-se manter a ordem dos dois planos (comunicação oral em língua estrangeira seguida pela reflexão em língua materna). Essa ordem se deve ao fato de que não se espera nestas orientações que o aluno tenha necessariamente alcançado a capacidade oral em língua estrangeira para manter uma discussão de reflexão sobre a perspectiva escolhida (*peçoal, comunitário ou global*), na língua estrangeira. Em contextos onde os alunos alcançaram de fato essa produção/maturidade de produção, os dois planos de interação e reflexão poderão ser realizados em língua estrangeira.



CIEJA Freguesia / Brasilândia
Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 8

8. EIXOS ESTRUTURANTES

8.1 Língua estrangeira na sociedade globalizada e digital

Os fenômenos da globalização, da linguagem digital e do conhecimento tecnológico têm sido considerados elementos propulsores das várias mudanças percebidas na sociedade. Mudanças que culminam em transformações significativas ou radicais em várias áreas sociais e de estudo (economia, antropologia, geopolítica, educação, comunicação), suscitando revisões em questões tais como valores de mercado, bem-estar, perspectivas educacionais e epistemológicas, visões de cidadania, identidade e alteridade, fazendo com que o fenômeno em si se apresente em multifaces, traduzidas, por um lado, como progresso e avanço social, econômico e tecnológico e, por um dos outros lados, como ameaças às seculares tradições que sustentam várias culturas, identidades religiosas, estruturas de autoridade, valores sociais e morais, visões de mundo e sociedade.

Dentre essas mudanças, nas discussões sobre globalização, observa-se a revisão na importância da noção de estado-nação, juntamente com os valores globalizantes os quais se mostram mais abrangentes do que aqueles voltados para a unidade da nação. Ou seja, a globalização volta-se para a integração e adesão de vários estados, demandando uma interação que ultrapassa fronteiras, acentuando o valor do transnacional e do transcultural e, assim, desestabilizando a força da conhecida conjunção entre língua, identidade e território.

Ao ser analisada dentro do fenômeno da globalização, a educação ganha centralidade como o grande desafio a ser resolvido mundialmente. Ainda não há registros suficientes sobre os impactos da aceleração das dinâmicas transnacionais na educação. Porém, sabe-se que os sistemas educacionais no mundo inteiro, com poucas exceções, continuam repetindo currículos e copiando mecanicamente as metodologias e avaliações um do outro, preservando práticas que seriam congruentes há duas gerações.

Com a expansão e fortalecimento da globalização, no entanto, emergem movimentos de revalorização do 'local', em contraponto ao que é 'global'. Observa-se a defesa da construção de conhecimentos locais, ou seja, de um conhecimento que

deveria considerar o que é específico a um grupo ou comunidade, a partir das bases das pessoas que têm aquelas determinadas práticas, um conhecimento que não é sistemático, que não se produz de acordo com um padrão externo àquela comunidade ou grupo.

A concepção sobre o que é local pode se referir a uma sala de aula, a um grupo de minoria social num país, a uma comunidade em alguma periferia. O global, por sua vez, refere-se aos discursos dominantes e instituições do ocidente ou ao estado-nação de várias 'culturas' e comunidades que o constituem. Identificam-se relações de poder nas relações entre o global e o local e uma fascinante mistura de centro e periferia, novo e antigo entre os dois conceitos de conhecimento. Na oscilação de forças inerente à convivência do global-local, a localidade / posicionalidade do que é local está em constante mudança, em função de suas relações práticas com o que é global, por resistência ou sobrevivência. O global, por sua vez, absorve recursos e conhecimentos locais para seus propósitos de renovação e, conseqüentemente, manutenção de *status*. Uma relação que tende a mostrar que ambos se beneficiam e exploram um ao outro.

Essa é uma concepção que vem ganhando espaço nas discussões pedagógicas. É constituída por práticas sociais de comunicação, defendida pelos estudos denominados *novos letramentos, e multiletramentos*, os quais valorizam a pluralidade de perspectivas e o contexto dos professores e alunos, nunca chegando a se manifestar como totalidade fixa e estável.

Esta concepção do saber demanda novas práticas pedagógicas, desde novas formulações de programas de ensino, novos papéis do aprendiz, do educador e dos materiais didáticos a novas práticas didáticas de sala de aula.

Esta proposta pretende trabalhar com essa noção e buscar contribuições para práticas condizentes com as necessidades, críticas e conflitos da atual sociedade digital e globalizada, oportunizando reflexões e mudanças no ensino de línguas estrangeiras, de acordo com propósitos educacionais, culturais e linguísticos.

Articulação com as expectativas relacionadas

Tendo em vista o conteúdo desse eixo, pode-se pensar em atividades que propiciem desenvolver várias das expectativas relacionadas, como por exemplo:

- ampliar a compreensão do aluno sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma;

- vivenciar a experiência com uma língua estrangeira (a relação identidade-alteridade);
- levar o aluno a refletir sobre os outros *loci* sociais na sua sociedade e como seria falar de, falar com ou ouvir a partir desses outros *loci* (noção de cidadania como pertencimento crítico a grupos diversos numa coletividade heterogênea);
- interagir com comunicação básica (textos escritos, diálogos, relatos) de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (graus de formalidade; diversidade de gêneros, influências contextuais etc);
- conhecer o funcionamento da comunicação (oral, escrita) da língua estudada, o que inclui: funções comunicativas, estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto, leitura e construção de sentidos mediante os contextos;
- compreender criticamente as razões sócio-históricas do prestígio das línguas hegemônicas (em especial do inglês) e os efeitos que este prestígio tem na cultura brasileira.

As perspectivas individual, comunitária e global também podem e devem ser trabalhadas neste eixo.

Como conciliar as expectativas de aprendizagem, as perspectivas individual, comunitária e global no desenvolvimento de habilidades de leitura, comunicação oral e escrita em língua inglesa?

A seguir, algumas sugestões de atividades didáticas são apresentadas e comentadas, de forma a se ter uma visão sobre como as expectativas e perspectivas traçadas podem se articular com a prática da sala de aula.

Orientações didáticas

As atividades didáticas que contemplem esse eixo poderão ser pensadas a partir de temas, como:

- Diferentes formas de comunicação na sociedade atual
- O conceito de cultura global e local
- Metrôpole e margens / periferias / cidades satélites / regiões

- Diversidade cultural

Vejam alguns exemplos de atividades para o desenvolvimento das habilidades de leitura, comunicação oral e escrita.

Habilidade: leitura

Tema: o conceito de cultura global e local; ou metrópole e margens; ou diversidade cultural

Texto escolhido: a descrição hipotética do mundo reduzido à população de 100 habitantes

Contexto: brasileiros lendo um texto de Internet

LEITURA

Parte A: Passe os olhos sobre o texto abaixo – *Our World*– e observe também a fonte do mesmo. Do que você acha que o texto trata? O que você pode antecipar sobre o texto?

Agora, leia o texto atentando para as estatísticas demográficas mundiais apresentadas.

Então, responda as questões abaixo do texto.

Our World

From the standpoint of diversity, this kind of information puts things in perspective. If we could shrink the earth's population to a village of precisely 100 people, with all the existing human ratios remaining the same, it would look like this.

There would be:

57 Asians

21 Europeans

14 from the Western Hemisphere (North and South)

8 Africans

52 would be female

48 would be male

70 would be nonwhite

30 would be white

70 would be non-Christian

11 would be homosexual

80 would live in substandard housing

70 would be unable to read

50 would suffer from malnutrition

6 people would possess 59% of the village's wealth. All 6 would live in the USA.

1 would be near death; 2 would be near birth

1 (yes, only 1) would have a college education

1 would own a computer

When one considers our world from such a compressed perspective, the need for both acceptance, understanding and education becomes glaringly apparent.

Source: Unidentified. Received by e-mail.

Parte B: leia o texto novamente para encontrar as informações abaixo.

1. Qual a porcentagem da população mundial de

a. homens? _____

b. analfabetos? _____

c. ocidentais? _____

2. A que correspondem os seguintes números?

a. 57 _____

b. 80 _____

c. 50 _____

3. Sublinhe no texto o dado que retrata a injusta concentração de renda pelo mundo.

4. Nesse texto evidenciam-se as desigualdades nas várias sociedades onde há favorecidos e desfavorecidos. Qual informação ilustra o caso de um “favorecido”?
5. Em sua opinião, as mensagens e informações que chegam por Internet são confiáveis? Por quê?
6. Segundo essa leitura, olhar para o mundo da forma comprimida como ele é apresentado no texto, evidencia 3 necessidades na sociedade (anote as palavras em português):
 - a. _____
 - b. _____
 - c. _____

Como você chegou à compreensão dessas palavras?

- já conhecia todas as palavras
- já conhecia uma ou duas das palavras
- as palavras se parecem com as equivalentes em português
- adivinhou o sentido pelo contexto
- _____

7. Que forma verbal predomina em todo o texto? _____

Discuta com o colega uma justificativa para o predomínio dessa forma verbal no texto.

Comentários

Observe que esse texto é retratado dentro de uma estratégia de minimizar a população da humanidade para o número de 100 habitantes. E, desse modo, passa dados estatísticos de forma facilitada e concreta aos leitores, assim levando-os a uma percepção sobre o mundo em que se vive.

1) Sobre as atividades

As atividades de compreensão são desenvolvidas visando:

Parte A: compreensão geral

Parte B, 1, 2: compreensão de partes principais, por meio de localização/ identificação de informação. Nessa atividade, porém, o aluno não apenas localizará/ identificará as informações; terá a oportunidade de refletir, por comparação ou contraste, sobre outros sentidos que emergem a partir de cada número que localiza no texto. Por exemplo: no mundo, há mais mulheres do que homens; a maior parte da população é asiática em contraste com o fato de que as sociedades ocidentais são vistas como líderes do mundo por muitas pessoas; uma grande parte da população não sabe ler (70%, pelo menos dentro dos conceitos novos do que é ler).

Parte B, 3 e 4: compreensão de detalhes e desenvolvimento de senso crítico. Nessas, as respostas podem ser encontradas em várias partes do texto, havendo flexibilidade para as respostas à pergunta (pergunta 3, sobre a injusta concentração de renda: '80 would live in substandard housing'; '6 people would possess 59% of the village's wealth', por exemplo. Pergunta 4, sobre as indicações de favorecidos e desfavorecidos: '80 would live in substandard housing'; '50 would suffer from malnutrition'; '1 (yes, only 1) would have a college education'; '1 would own a computer').

Parte B, 5: visa ao desenvolvimento da crítica no aluno. Parte do princípio de que muitas pessoas consideram que as informações confiáveis não se encontram na Internet, considerando-se que esta, pela sua natureza e característica, possibilita que muitas pessoas postem fatos que criam ou aumentem (o que é chamado de 'factoide'); mas, por outro lado, a Internet tem sido um veículo valioso de informações, uma vez que está *online* 24 horas e permite que as notícias ou informações sejam veiculadas a qualquer momento, muitas vezes superando o rádio e a televisão .

Parte B, 6 e 7: voltam-se para algumas questões de vocabulário e linguística do texto. A pergunta 6 não apenas desenvolve a compreensão de informações específicas do texto (compreensão de detalhes), mas também volta-se para o exercício da predição de sentidos de palavras, salientando estratégias de conhecimento prévio, inferência de significados por meio do reconhecimento de cognatos ou adivinhação de sentidos pelo contexto em que a(s) se insere(m). E, também, a atividade pode propiciar reflexão sobre as estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira (no caso, uso de conhecimento prévio, de inferência de significado por meio de cognatos, adivinhação de sentidos pelo contexto). A pergunta 7 visa salientar que há o predomínio do

condicional em inglês (would). Pode-se entender que o uso desse tempo verbal reforça a ideia de que o texto fala de hipóteses, caso o mundo fosse reduzido ao número de 100 habitantes. Porém, ao mesmo tempo, as hipóteses podem ser tomadas como verdadeiras já que mostram dados que podem ser compreendidos como estatísticas, considerando-se que o texto trabalha com o referencial numérico 100, que alude à percentagem. Números e estatísticas costumam ter força argumentativa no discurso. Então, o uso de 'would' pode passar ambiguidade: hipóteses e certezas, ao mesmo tempo, ficando a decisão por conta da interpretação e percepção crítica dos leitores.

2) Sobre as expectativas de aprendizagem

Além de propiciar interação com a comunicação escrita (textos) e expansão de conhecimento sobre o funcionamento dessa, a atividade contribui para que o aluno vivencie a experiência com uma língua estrangeira, amplie a compreensão sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma (compreendendo informações em um texto e refletindo sobre as mesmas), e reflita sobre os outros *loci* sociais do mundo em que vive, expandindo a noção de cidadania como pertencimento crítico a grupos diversos numa coletividade heterogênea. A leitura apresentada aborda as diversidades de modo descritivo. Contudo, a maneira pela qual a descrição foi construída (a escolha do que deveria ser listado na descrição do mundo; os espaços entre os blocos de informações – etnias; homens e mulheres; brancos e não-brancos – e os assuntos isolados voltados para alimentação, alfabetização, condições de moradia, etc); leva à reflexão e percepção crítica sobre o significado dos números, conforme abordado anteriormente.

3) Sobre as perspectivas / pontos de vista: individual-comunitário-global

O texto parte da noção global: refere-se a uma descrição hipotética do mundo. A partir dessa visão do global, as atividades da forma que estão construídas, podem levar a uma reflexão e ampliação da perspectiva individual e comunitária do aluno. Ele poderá relacionar as descrições 'globais' com o seu contexto local, percebendo se ou em quais dessas informações ele [aluno] se insere ou se essas refletem a sua comunidade, seu bairro, sua cidade.

Habilidades: comunicação oral e escrita

Tema: o conceito de cultura global e local; ou metrópole e margens; ou diversidade cultural.

COMUNICAÇÃO ORAL

Ainda nessa temática sobre metrópole e margens, muitas unidades comunicativas podem ser trabalhadas, por exemplo: cumprimentar; apresentar e apresentar-se; informar / perguntar onde mora; fazer convites / aceitar-recusar-justificar; conversar sobre, comparar e contrastar o cotidiano da cidade pequena e da cidade grande; dar, comparar e contrastar opiniões.

Assim pode ser planejada uma atividade para desenvolvimento de comunicação oral que aborde hábitos da cidade grande e da cidade pequena:

Conversar sobre as refeições/hábitos das refeições

Perguntar sobre o hábito de almoço do colega.

Responder sobre o hábito de almoço.

- *Do you usually have lunch at home?*
- *No, at school. I have lunch at home on Saturdays and Sundays.*

1) Sobre a atividade

Diferentemente do ensino da língua inglesa tradicional, nesta proposta, as aulas para o desenvolvimento da comunicação oral não precisam ser preparadas seguindo uma sequência definida pela prioridade nos tempos verbais (costumava ser: *verb to be, ...ing, simple present-do/does, going to, regular past tense, irregular past tense, did/didn't*, etc). Também o princípio da facilidade/complexidade gradual que requer que se ensine a partir do mais fácil para o mais complexo deve ser relativizado. Essa mudança de perspectiva pedagógico-didática se deve ao fato de que recentes estudos foram realizados e passaram a indicar que o que se toma como mais fácil ou mais difícil na aprendizagem de uma língua estrangeira não é universal. Ou seja, há indicações de que o que é mais fácil para o aluno vem a ser o que lhe é mais interessante e relevante, o que nem sempre corresponde aos tradicionais planos de conteúdo para o ensino de línguas os quais priorizavam uma sequência verbal, conforme mencionado. Assim, o professor que é aquele que melhor conhece seus alunos e o contexto /

comunidade onde ensina, tem um papel fundamental nesse planejamento. Poderá e deverá receber sugestões, mas deve ser ele quem decide a respeito do planejamento e sequência do que ensinar.

Se o professor decidir iniciar seu programa para o ensino de inglês pelo diálogo sugerido acima, ele poderá ver que o aluno aprende a partir desse diálogo, mesmo que não saiba os verbos que correspondiam à sequência do ensino tradicional. No desenho desse programa, é o professor quem deve avaliar se os assuntos aqui sugeridos são de interesse para seus alunos de forma a construir um programa para o desenvolvimento dessa habilidade (comunicação oral) que corresponda aos interesses e necessidades de seus alunos.

O enunciado da atividade sugerida fala em 'perguntar sobre hábito de almoço do colega' e 'responder sobre hábito de almoço'. No entanto, pode ser que esse diálogo se expanda para variações, por exemplo, sobre o hábito do jantar ou do café da manhã (Do you usually have dinner / breakfast home? / Yes, it's cheaper. / Well, I don't eat dinner, I have a snack in the evening). Por essa razão, torna-se importante que o professor tenha uma previsão sobre algumas possibilidades de expansão desse diálogo que poderão ser requisitadas pelos alunos, considerando-se que no desenvolvimento da habilidade de comunicação oral os professores atendem as necessidades comunicativas dos estudantes. Essa previsão poderá ser feita assim:

POSSÍVEIS PERGUNTAS	POSSÍVEIS RESPOSTAS
Do you usually have lunch at home? Do you usually have dinner at home? Do you usually have breakfast at home? Do you have breakfast at home or at a bakery?	No, at school. I have lunch at home on Saturdays and Sundays Yes, everyday. Yes, it's cheaper. Well, I don't eat dinner, I have a snack in the evening. I have breakfast at a bakery near my house. I never go to restaurants. They're expensive.

Deve ser observado que esse quadro traz sugestões, apenas. As unidades comunicativas a serem trabalhadas com os alunos poderão ser outras e sobre um outro assunto que seja mais relevante para os alunos.

Nessa temática da metrópole e margens, muitos outros diálogos podem ser pensados.

Nesse tema, pode ser útil, por exemplo, trabalhar com apresentações:

I'm João Guilherme. Nice to meet you.

I'm Suzana. Nice to meet you too.

(Apresentação entre 3 pessoas, em que uma pessoa apresenta as outras duas)

This is Pedro.

Hello, Pedro. Glad to meet you.

Hello, Daniela. Nice to meet you too.

Ou com pedido de informação sobre origem:

Are you from São Paulo?

Yes, from São Mateus. / No, I'm from Aracaju.

Ou opiniões sobre a cidade grande/pequena:

Do you like to live in a big city?

No, I prefer to live in a small town. And you?

I love big cities. There's a lot to see.

Nos três casos, o professor pode e deve fazer algumas previsões:

APRESENTAÇÕES	POSSÍVEIS INTERAÇÕES
<p><i>I'm João Guilherme.</i></p> <p><i>I'm Suzana.</i></p> <p><i>My name's Paulo.</i></p>	<p><i>Nice to meet you.</i></p> <p><i>Nice to meet you too.</i></p> <p><i>Glad to meet you.</i></p>

<p>My name's Inês.</p> <p>This is Pedro/Daniela.</p>	<p>Glad to meet you too.</p> <p>Pleased to meet you too.</p> <p>Pleased to meet you.</p> <p>Nice to meet you, Pedro/Daniela.</p> <p>Pleased/Glad to meet you too</p>
--	--

O professor poderá salientar que as apresentações formais são diferentes:

APRESENTAÇÕES FORMAIS	INTERAÇÃO
<p>My name's Marcos</p> <p>How do you do?</p>	<p>Hello, my name's Daniel.</p> <p>How do you do?</p>
PEDIDO DE INFORMAÇÃO SOBRE ORIGEM	POSSÍVEIS RESPOSTAS / INTERAÇÕES
<p>Are you from São Paulo?</p> <p>Are you from Santa Catarina?</p>	<p>Yes, I'm from São Mateus.</p> <p>Yes, from Butantã.</p> <p>No, I'm from Aracaju./No, from Aracaju.</p>
PEDIDO DE OPINIÃO SOBRE CIDADE GRANDE/PEQUENA	POSSÍVEIS RESPOSTAS / INTERAÇÕES
<p>Do you like to live in a big city?</p> <p>Do you like to live in a small city?</p> <p>Do you prefer to live in a big city or in a small town?</p>	<p>Yes, I like big cities.</p> <p>No, I prefer to live in a small town.</p> <p>And you?</p> <p>Me too.</p> <p>I love big cities. There's a lot to see.</p> <p>I love small towns.</p>

Também deve ser observada a possibilidade de que vários desses blocos de diálogos (e todos eles também, se for o caso) podem ser integrados num diálogo mais longo. Nesse tipo de atividade o foco deve ser a comunicação. Os alunos devem ser incentivados a comunicar entre si e com outras pessoas. Durante a aprendizagem, podem ocorrer o que é considerado ‘falhas gramaticais’, que poderão ser trabalhadas com sutileza no momento da comunicação e retrabalhadas mais adiante em atividades linguísticas, por meio das quais os alunos têm a oportunidade de consolidar ou reforçar conhecimentos sobre o funcionamento da comunicação em língua inglesa.

Nesse eixo, dependendo do contexto do professor, a comunicação oral em que os alunos aprendem ou praticam outras funções/idades comunicativas podem ser expandidas, de modo a incluir:

- cumprimentar;
- fazer convites / aceitar-recusar-justificar;
- contar sobre, comparar e contrastar planos futuros;
- narrar sobre, comparar e contrastar algo interessante (trabalhos, festa, férias, livro, noticiário, filme);
- discutir sobre trabalho/profissões; dar, comparar e contrastar opiniões.

2) Sobre as expectativas de aprendizagem

Por meio dessas atividades de comunicação oral, torna-se possível atingir as expectativas de aprendizagem desenhadas, como: interagir com comunicação básica, no caso, com diálogos em língua inglesa, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (graus de formalidade; diversidade de gêneros, influências contextuais etc); conhecer o funcionamento da comunicação oral da língua estudada, o que inclui: funções comunicativas, estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto; dispor de um vocabulário básico da língua falada; ampliar a compreensão do aluno sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma; vivenciar a experiência com uma língua estrangeira (a relação identidade-alteridade, na medida em que troca informações e interage com os colegas; percepção da heterogeneidade entre os colegas com os quais interage).

3) Sobre a perspectiva / ponto de vista: individual, comunitário, global

Para o desenvolvimento dessas perspectivas, pode-se pensar em atividades que integrem as habilidades de leitura, comunicação oral e escrita. Por exemplo, as integrações podem ser de leitura e escrita, quando o professor solicita que os alunos leiam na Internet a respeito dos hábitos de refeições em outras regiões brasileiras. Esta corresponderá a uma perspectiva global, porém interna ao próprio país dos alunos; poderá também ser adotada uma perspectiva global internacional, em que os alunos pesquisarão sobre os costumes de refeições de outros povos. Essa perspectiva global, porém, integra-se ao ponto de vista pessoal, pois é dele que parte a compreensão e análise comparativa ou contrastiva e, portanto, uma apreciação ou avaliação do aluno sobre o assunto. Para integrar os pontos de vista individual e comunitário, podem ser desenhadas atividades voltadas para a comunicação oral e a escrita. Os alunos podem conversar sobre os hábitos de refeições que têm; ou sobre esse mesmo assunto quando se trata da cidade grande ou pequena. Podem também preparar um relato escrito sobre esses hábitos. Assim, estarão trabalhando essa questão nas perspectivas individual, comunitária e global, conforme se visualiza no quadro abaixo.

Individual(atividades de comunicação oral e escrita)

Do you usually have lunch at home?

No, at school. I have lunch at home on Saturdays and Sundays.

Comunitário(atividades de comunicação oral e escrita)

Do young people from small towns [big cities] have lunch at home or at school during the week?

Global (atividades de leitura e escrita)

Find out about the lunch habits of young people who live in other regions in Brazil / other countries.

PRÁTICA ESCRITA

- 1) Entreviste três colegas sobre os hábitos de almoço de pessoas de suas famílias. Anote as respostas. Então, escreva um relato das respostas de seus colegas.

- 2) Pergunte a 3 colegas sobre as suas preferências de tipo de cidade, se gostam/ preferem a cidade grande ou a pequena. Anote as respostas e em seguida, escreva um relato sobre o que tiver descoberto.

- 3) Entreviste 2 colegas perguntando de onde são e escreva um relato sobre as respostas deles.

A pergunta da entrevista será:

Resposta

1:

Resposta

2:

Relato:

.....

Quanto aos aspectos linguísticos, esses devem ser trabalhados complementando o desenvolvimento das habilidades de leitura, comunicação oral e escrita. Conforme muitos estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras indicam, quanto mais significativos para os alunos (ou se aproximarem dos interesses dos alunos), melhor. Em atividades como as apresentadas acima, podem ser desenhados exercícios sobre o uso de preposições (*at, in, from, on*, para os casos: *at home, at school, in the South, in the Northeast, in Brazilian regions, in China; from Curitiba, from a small town; on Saturdays, on Sundays*), do auxiliar para a forma interrogativa (*do: Do you like big cities?*), ou mesmo a construção de algumas conversas, que podem ser consolidadas em exercícios escritos (ex: A. Nice to meet you B.....).

Embora nesta proposta os aspectos linguísticos não sejam o centro das aulas do ensino, isto é, não sejam o ponto de partida do que deve ser ensinado em cada aula, é muito importante que o conhecimento linguístico seja trabalhado com os alunos, pois a gramática e o vocabulário constituem a língua estrangeira que o aluno está aprendendo por meio das habilidades desta proposta.

8.2 Língua estrangeira e cidadania crítica

As mudanças ocorridas na sociedade são percebidas de maneira imbricada, nos trabalhos, nas vidas públicas e pessoais dos cidadãos.

No âmbito do trabalho, verifica-se a convivência do trabalho repetitivo e que demanda pouca qualificação com outros tipos de trabalhos que requerem um trabalhador com multi-habilidades, experiências diversificadas e flexibilidade, num ambiente de trabalho que pratica uma hierarquia horizontal, numa forma alternativa à hierarquia vertical que caracteriza muitas formas e ambientes de trabalho.

Na vivência pública, o difundido conceito do que é cívico parece ter se tornado obsoleto. O termo que qualifica o que está associado à cidade, disseminou-se dentro da perspectiva nacional monolítica e mono-cultural de que há valores nacionais padronizados que se sobrepõem a diferenças dialetais, por exemplo. A representatividade do que é cívico se torna perceptível na participação popular no evento com o qual ele se identifica ou expressa seu apoio. Causa reflexão, por exemplo, o fato de que a parada cívica da comemoração da Independência do Brasil no dia sete de setembro – por meio da qual o público aprende a valorizar ou realimenta valores dos padrões que lhe são expostos, como disciplina, uniformidade, símbolos nacionais – atraia poucos participantes. Outros desfiles e manifestações públicas vieram a se tornar mais populares, possivelmente porque o público se vê mais representado nelas. Nessas, as questões ultrapassam a visão convergente de cultura e valores nacionais e sociais, abrindo-se para a diversidade, a pluralidade, a oportunidade de transitar por espaços públicos, por exemplo.

No que tange às vidas pessoais, os limites entre o público e o privado diluíram-se, considerando-se que houve invasão na privacidade das pessoas pela comunicação de massa, pelo *commodity* da cultura global, pelas redes de internet e de televisão. Na

medida em que o que é público adentra os espaços privados, as pessoas se sentem participantes desse outro espaço, já que ele se inclui nos seus cotidianos, interferindo e reconstruindo crenças e percursos de vida.

As descrições de uma sociedade em mudança geram reflexões, levando à percepção de uma sociedade que se transforma com a presença de novas tecnologias, novas formas de comunicação e linguagens e novas interações. Nesta, devido às referidas novas influências, o mundo do trabalho se volta para a diversidade produtiva, requerendo que trabalhadores tenham *empowerment* e sejam críticos, criativos, inovadores, pois certa parte das atividades de trabalho demanda tomada de decisões, capacidade de iniciativa e de fazer escolhas. Na vivência pública das cidades, o senso de civismo que dita padrões e normas de valores nacionais expande-se para uma noção plural. Ou seja, incorporam valores globais e locais, assim como o hibridismo dos discursos transculturais, legitimam novos espaços cívicos e novas noções sobre cidadania.

No que se refere ao âmbito pessoal, percebe-se o quão imaginária é a homogeneidade na sociedade. Um olhar mais detido percebe as multicamadas das identidades e a diversificação dessas nas múltiplas comunidades sociais.

As transformações ocorrem em percurso de mão dupla, fazendo com que o transformador seja o transformado. Mesclam-se as funções entre sujeito-objeto, emissor-receptor, conhecedor-não-conhecedor, tecnologia-sociedade. Nessa dupla mão, torna-se difícil, e por vezes irrelevante, identificar onde começa a transformação. Uma busca inócua, como sugerem muitos autores, para quem compreender por que as pessoas são incluídas ou excluídas de comunidades, atividades ou participações sociais pode proporcionar muita ação transformadora. E seria no desenvolvimento de uma cidadania ativa e crítica – a que possibilita a compreensão do espaço que a pessoa ocupa na sociedade, as razões para tal, e a reflexão sobre as possibilidades e ações para uma atuação participativa – o enfoque educacional, cultural e linguístico do ensino da língua estrangeira.

Articulação com as expectativas relacionadas

Nesse eixo, várias das expectativas relacionadas na parte introdutória deste caderno podem ser desenvolvidas, como por exemplo:

- Ampliar, através do ensino da língua estrangeira, a compreensão crítica do aluno sobre si mesmo (e as semelhanças/ diferenças com membros de outros grupos sociais que compõem a sua comunidade).

- Promover no aluno a reflexão crítica sobre os outros *loci* sociais na sua sociedade e como seria falar de, falar com ou ouvir a partir desses outros *loci* (noção de cidadania como pertencimento crítico a grupos diversos numa coletividade heterogênea).
- Interagir com comunicação básica (textos escritos, diálogos, relatos) de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (graus de formalidade; diversidade de gêneros, influências contextuais etc).
- Dispor de um vocabulário básico da língua falada.
- Conhecer o funcionamento da comunicação (oral, escrita) da língua estudada, o que inclui: funções comunicativas, estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto, leitura e construção de sentidos mediante os contextos.

Como conciliar as expectativas de aprendizagem, as temáticas sugeridas, as perspectivas individual, comunitária e global no desenvolvimento de habilidades de leitura, comunicação oral e escrita em língua inglesa?

Vejam algumas sugestões de atividades didáticas que são apresentadas e comentadas a seguir. Nestas sugestões, pretende-se passar uma ideia sobre como as expectativas e perspectivas traçadas podem se articular com a prática da sala de aula. Certamente, entende-se que os professores farão as devidas adaptações aos seus contextos de aula e também criarão outros planejamentos, com vistas a atender as necessidades e interesses de seus alunos.

Orientações didáticas

Alguns temas podem ser abordados no desenho das habilidades para o eixo 2:

- Diferentes conceitos de cidadania na sociedade atual.
- Diferentes conceitos de igualdade e diferença e a necessidade de respeitar os mesmos.
- Entender a Diferença como algo social, uma marca de pertencimento a ou de exclusão de um grupo social e não uma característica aleatória de um indivíduo.
- Aprender a ler e falar na língua estrangeira a respeito de questões de cidadania.

A seguir, algumas sugestões de atividades para o desenvolvimento das habilidades de leitura, comunicação oral e escrita.

Habilidade: leitura

Tema: Conceitos diversos sobre igualdade

Texto escolhido: texto contendo opiniões pessoais curtas sobre diversos conceitos de igualdade

Contexto: Brasileiros lendo conceitos variados sobre igualdade.

LEITURA

Atividades

Parte 1

- a) Leia o texto abaixo “Equality through other eyes” – observando o título, o formato em que o texto está construído e a fonte do mesmo.
- b) Do que você acha que o texto trata? Marque no texto que informações (trechos, palavras conhecidas, cognatos, conhecimento prévio) levaram-no a essa compreensão.
- c) O que mais você pode antecipar sobre o texto?

Equality Through Other Eyes.

- a. “We are all equal because we are all human and sinners. If we all follow the example of God, we can be liberated from our inferior nature.”
- b. “We are all equal because we are different. We should respect and valorize the different nature, objectives and contribution of each person.”
- c. “We are equal because we are all individuals and equally free to choose who and what we want to be and how to get there.”
- d. “We are equal because we all have the same capacities. How we develop and use these capacities determines the success we have in life.”
- e. “We are all human, we all have the same capacities and rights, but we are faced with unequal access to opportunities. Some people have more problems because of their race, class, religion, etc. so we should have a system that provides equal opportunities and rights for all, so that we can become really equal.”

f. *“All students are equal; teachers should treat everyone in the same way.”*

g. *“We are all the same because we all aspire to the same objectives in life. We all want to satisfy all our financial necessities. We all want freedom to consume and participate in the global economy.”*

[Extraído de www.throughthereyes.org.uk]

Parte 2

a) Leia novamente os depoimentos apresentados no texto e observe a palavra que quase todos os depoentes usam quando explicam suas visões de igualdade:

.....

b) Com base na resposta anterior, selecione

2 explicações que, na sua opinião, retratam o seu bairro, estado ou país.

.....

.....

1 explicação que, na sua opinião, esteja distante do contexto que você conhece.

.....

c) Compare e discuta as suas respostas com a de um outro colega.

d) As antecipações que você fez na Parte 1.c se confirmam?

Parte 3

a) Qual (ou quais) desses depoimentos poderia ter sido dado por um:

1) aluno ()

2) ativista de direitos humanos ()

3) membro praticante de uma religião ()

4) economista ()

5) individualista ()

b) Qual (ou quais) desses depoimentos valoriza(m) mais as necessidades sociais e comunitárias?

c) Como cada depoimento faz a conexão entre ser igual e ser diferente?

Comentários

Esse texto é extraído de um site educacional inglês, que registra os trabalhos de um projeto voltado para as questões das diferenças na sociedade inglesa, uma sociedade que se mescla por várias etnias e culturas, assim como a sociedade brasileira. Ele poderá ser trabalhado de forma a apresentar parâmetros para os alunos de EJA e assim ampliar a percepção sobre a sua própria sociedade, levando-o a ponderar sobre a diferença como algo social, uma marca de pertencimento a ou de exclusão de um grupo social e não uma característica aleatória de um indivíduo.

1) Sobre as atividades

As atividades desenhadas para o texto “Equality through other eyes” visam:

Parte 1.a e 1.b e 1.c: compreensão geral. Espera-se que o aluno tenha uma compreensão geral, por meio de pistas, como: da palavra cognata ‘equality’ no título, conhecimento prévio da palavra ‘eyes’ (olhos), da observação para as aspas que marcam os depoimentos no texto e do endereço do site do qual o texto foi extraído. Ele poderá compreender que o assunto é igualdade, que há vários depoimentos, provavelmente sobre o tema, que o site é estrangeiro, pois tem a identificação ‘uk’ (britânica, refere-se a ‘United Kingdom’) ao final do endereço e não a ‘br’ brasileira; se ele conhece a palavra ‘eyes’ e associá-la com outras informações do texto, terá uma ideia geral do que trata a leitura (igualdade na perspectiva de outras pessoas, publicadas em site estrangeiro; pode ser que sejam pessoas estrangeiras ou não).

Parte 1.c: a predição ou a inferência representam estratégias importantes para o desenvolvimento da leitura. A partir da compreensão geral, os alunos podem antecipar, por exemplo, que um texto sobre igualdade tende a ressaltar os direitos iguais a todos; ou que poderá abordar o contrário, a desigualdade social, o que justificaria reiterar o direito de igualdade perante a lei; ou que a igualdade é menos igual para vários; etc. Na parte 2.d ele poderá verificar se as suas antecipações se confirmam no texto e refletir porque sim ou porque não, se teve uma predição / inferência otimista ou pessimista, ou se há outras razões para tal.

Parte 2.a: chama a atenção para um elemento linguístico muito relevante para a compreensão das partes principais da leitura: a conjunção ‘because’ (‘porque’) usada nas orações explicativas. Esse item linguístico se mostra muito relevante no texto; está presente na maioria dos depoimentos. Assim, mesclam-se o conhecimento gramatical com a

compreensão, reforçando a importância do primeiro para a realização da leitura.

Parte 2.b: visa à compreensão de detalhes e, nesse caso, o aluno poderá selecionar os detalhes que mais lhe chamam a atenção, não sendo necessário a compreensão total de todos os depoimentos. Na leitura em língua estrangeira, o processo de compreensão ocorre paulatinamente, por meio das várias oportunidades de realizar leituras, o que favorece o amadurecimento do leitor no contato com o texto em língua estrangeira. As respostas dele não precisam ser mantidas (ou copiadas) em inglês; poderá resumi-las em português, ou simplesmente anotar o item referente às mesmas. Nessa pergunta ele interage com o texto/os depoimentos e, mediante a necessidade de escolha, exercitará compreendê-lo(s). E essa compreensão não necessita ser literal; deve apresentar a ideia geral do que o aluno compreende.

Parte 2.c: ele terá a oportunidade de conhecer os itens selecionados pelos colegas. Essa etapa oferece a chance de comparar e contrastar visões, o que costuma resultar em exercício profícuo de reflexão, contribuindo para a formação de jovens e adultos.

Parte 2.d: já comentada anteriormente (na Parte 1.c)

Parte 3a, 3.b e 3.c: visam à compreensão de detalhes e o desenvolvimento da reflexão ou da percepção crítica. Todos os itens das partes 3.a, 3.b e 3.c demandam que o aluno volte a ler o texto mais uma vez, e cada ida ao texto favorece a familiaridade com a temática e com o texto na língua estrangeira, concorrendo para o desenvolvimento da compreensão. Além disso, o aluno é solicitado a fazer relações que envolvem informações lidas, no caso, a) os depoimentos, com a sua visão de mundo, ou seja, quem ele imagina que é o tipo de pessoa que daria cada um dos depoimentos; b) as necessidades sociais e comunitárias mais valorizadas nos depoimentos; c) as conexões entre ser igual e diferente em cada depoimento. Essa atividade não conta com respostas corretas, pois as justificativas ou as argumentações sobre as respostas são o ponto central dessa parte do exercício.

2) Sobre as expectativas de aprendizagem

Nessa leitura sobre “Igualdade no olhar de outros”, as atividades estão construídas no intuito de levar os alunos a: interagir com comunicação básica (textos escritos) de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (observa-se que um texto com depoimentos possibilita o reconhecimento de: graus de formalidade; diversidade de gêneros, influências contextuais etc); conhecer o

funcionamento da comunicação escrita da língua estudada, o que inclui: estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto, leitura e construção de sentidos mediante os contextos; ampliar, através do ensino da língua estrangeira, a compreensão crítica do aluno sobre si mesmo (e as semelhanças/ diferenças com membros de outros grupos sociais que compõem a sua comunidade, como o conteúdo desse texto proporciona, visto que os alunos conhecem pontos de vista de pessoas variadas, de contextos diversos, a respeito da 'igualdade/desigualdade'); dispor de um vocabulário básico da língua falada; refletir criticamente sobre os outros *loci* sociais na sua sociedade e como seria falar de, falar com ou ouvir a partir desses outros *loci* (noção de cidadania como pertencimento crítico a grupos diversos numa coletividade heterogênea, conforme possibilitado pelo conteúdo do texto e pelas atividades desenvolvidas para compreensão / interpretação do mesmo).

3) Sobre a perspectiva / ponto de vista: individual, comunitário, global

Tendo em vista a temática do texto e de que essa é apresentada por meio de depoimentos, as atividades oportunizam que os alunos percebam as semelhanças e diferenças entre os pontos de vista individual, comunitário e global. Pode ser que nas atividades essa percepção ocorra do ponto de vista global para o individual, uma vez que ele inicia a leitura e tem a oportunidade de reflexão inicial pelos depoimentos publicados em um site estrangeiro. A partir desses, conhecerá o que pensam os colegas de sua comunidade e exporá seus pontos de vista individuais também. Conforme já mencionado, pedagogicamente, a ordem em que essas perspectivas são trabalhadas não importa. Deve-se lembrar também que algumas vezes apenas duas dessas perspectivas serão contempladas. De qualquer forma, esse movimento entre as três perspectivas (individual, comunitária, global), ou duas delas, gera parâmetros para a leitura e interpretação em seu amplo senso.

Partindo de um texto com a temática da igualdade e desigualdade, por exemplo, pode-se desenhar atividades para o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral, voltando-se para o funcionamento desta no plano da interação em inglês e no plano da reflexão. Na escrita, pode-se realizar a construção de pequenos relatos sobre o texto e as discussões do mesmo.

Habilidades: comunicação oral e escrita

Tema: igualdades e diferenças

COMUNICAÇÃO ORAL

Mais uma vez, salienta-se que a temática da igualdade e desigualdade pode oportunizar o desenvolvimento da comunicação oral por meio de atividades dialogadas interessantes aos alunos (embora seja o professor quem melhor julga se as sugestões apresentadas são realmente do interesse e necessidade dos seus alunos). Estas podem focalizar:

Conversar sobre igualdades e diferenças

Perguntar e responder sobre o caráter social de preferências e hábitos

- Do you dress/listen to the same music like your friends? Why?
- Yes, I like to dress/listen to the same music like everybody else/ No, I like to be different because I don't like what they like.
- Why do you like what you like?
- Maybe it's because my friends like it too/ Maybe it's because I discovered something different.
- When you are different, are you similar to someone else? Who? Why?
- I am similar to my friends/family/community, maybe because I learned to be like this from ...
- When you are similar, are you different to someone else? Who? Why?
- *Maybe it's because I learned to be like this from ...*

As atividades para comunicação podem ser planejadas assim:

Perguntar sobre hábitos/preferências e perguntar por quê.

Possíveis respostas / interações

Do you dress like your friends? Why?

Yes, I like to dress like everybody else.

No, I like to be different because I don't like what they like.

Do you listen to the same music like your friends? Why?

Yes, I like to listen to the same music like everybody else.

No, I like to be different because I don't like what they like.

Expressar curiosidade sobre hábitos/preferências

Possíveis respostas / interações

Why do you like what you like?

Maybe it's because my friends like it too.

Maybe it's because I discovered something different.

Perguntar opinião sobre hábitos/preferências e perguntar por quê.

Possíveis respostas / interações

When you are different, are you similar to someone else? Who? Why?

I am similar to my friends / family / community,

Maybe because I learned to be like this from....(my brother, parents, a boyfriend, girlfriend, a teacher...)

When you are similar, are you different to someone else? Who? Why?

Maybe it's because I learned to be like this from ... (my brother, parents, a boyfriend, girlfriend, a teacher...)

Comentários

1) Sobre as atividades

Quando se fala sobre ensino significativo na língua estrangeira, dentre várias alternativas para se consolidar esse conceito, imagina-se a possibilidade de conciliar um conteúdo significativo da comunicação com a estrutura linguística para que essa comunicação seja praticada ou realizada. Esse raciocínio justifica a sugestão de ensinar

falar sobre hábitos e preferências com uma diálogo como A) 'Do you dress like your friends? Why?'; B) 'Yes, I like to dress like everybody else'; C) 'No, I like to be different because I don't like what they like'. As unidades comunicativas podem ser trabalhadas a partir da língua portuguesa, em que o professor introduz e explica o que eles praticarão e ensinará como essa conversa ocorre na língua inglesa. Algo mais ou menos assim: "Vamos conversar sobre hábitos e preferências. Por exemplo, vocês acham que as pessoas se vestem igual na nossa sociedade?"; "Há pessoas que ouvem mais ou menos o mesmo estilo de música, outras não. Vamos conversar sobre isso, em inglês?" Então, as funções comunicativas devem ser ensinadas: "Quem prefere se vestir como os outros falará em inglês: 'I like to dress like everybody else'. Quem prefere ser diferente poderá dizer: 'I like to be different'". Muitas vezes os alunos acham mais fácil fazer afirmações, primeiramente e depois aprender como se faz uma pergunta sobre esse tema. Então, após a prática das afirmações sobre as preferências, o professor deverá acrescentar: "Para perguntar se uma pessoa gosta de se vestir igual às outras, você poderá dizer: Do you dress like your friends?" E depois de praticar essa pergunta e as respostas possíveis ('I like to dress like everybody else' e 'I like to be different'), poderá acrescentar um pedido de explicação: 'Why?'. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de retomar o que estão aprendendo e expandir a conversa com novas funções, como dar explicações: 'because I don't like what they like', 'I like to listen to the same music like everybody else' e outras respostas que podem emergir da turma e que serão trabalhadas em inglês.

Essa mesma lógica deve funcionar para a promoção dos diálogos em inglês com as outras funções comunicativas: 'expressar curiosidade sobre hábitos/preferências'; 'perguntar opinião sobre hábitos/preferências e perguntar por quê' e as possíveis interações, conforme sugeridas nos quadros acima. Também é importante lembrar que esses diálogos podem ser integrados com outras unidades comunicativas que tenham sido ensinadas anteriormente.

2) Sobre as expectativas de aprendizagem

Nesse eixo, em que as temáticas abordam a diferença como algo social, uma marca de pertencimento a/ou de exclusão de um grupo social e não uma característica aleatória de um indivíduo, sinalizando para os diferentes conceitos de igualdade e diferença, com o intuito de promover a reflexão sobre o respeito às diferenças, busca-se levar o aluno a aprender a ler e falar na língua estrangeira a respeito dessas questões. Logicamente, esse 'ler e falar' deve considerar o nível de conhecimento dos alunos no idioma estrangeiro, mas, já se considera que esses têm todas as condições para a comunicação oral proposta, e que essa se consolidará nas oportunidades que forem criadas para a prática dessa habilidade.

Sendo assim, entende-se que as atividades mencionadas acima oportunizam ao aluno: conhecer o funcionamento da comunicação oral da língua estudada, o que inclui: funções comunicativas, estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto (além das estruturas gramaticais para perguntas e respostas sobre hábitos ‘Do you dress...?’, ‘Do you like ...?’ ‘I dress like my friends’; ‘I don’t like what they like’, aprenderão outras estruturas gramaticais, por exemplo, para pedir e dar explicação, ‘Why...?’, ‘Because...’, e expressar incertezas ‘Maybe because...’, ‘Maybe it’s because...’); interagir com comunicação básica em diálogos e relatos (na escrita e na fala, por exemplo) de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (nessas sugestões, os diálogos são informais; em função de contextos em que esse tipo de diálogo possa ocorrer); dispor de um vocabulário básico da língua falada; ampliar, através do ensino da língua estrangeira, a compreensão crítica do aluno sobre si mesmo (e as semelhanças/ diferenças com membros de outros grupos sociais que compõem a sua comunidade); refletir criticamente sobre os outros *loci* sociais na sua sociedade e como seria falar de, falar com ou ouvir a partir desses outros *loci* (noção de cidadania como pertencimento crítico a grupos diversos numa coletividade heterogênea). A esses dois últimos itens, associa-se a oportunidade de expansão da percepção dos hábitos diferentes das pessoas e as eventuais influências ou escolhas para esses hábitos.

3) Sobre a perspectiva / ponto de vista: individual, comunitário, global

Além do exercício de expansão da perspectiva individual e comunitária das atividades, em que os alunos trocam informações e conversam sobre seus hábitos e preferências, explicam sobre as influências desses [hábitos e preferências], pode-se criar uma atividade de escrita para a integração da perspectiva global dessa temática. Essa sugestão será expandida no item sobre a prática escrita. Outras sugestões poderão oportunizar o desenvolvimento da comunicação oral dentro do princípio do ponto de vista individual, comunitário e global, como na sugestão no quadro abaixo:

Individual

Do you (or someone you know) practice a religion?

Do you (or someone you know) visit museums or theaters?

Do you (or someone you know) use the public services (transport, schools, hospitals) in your area?

How would you change these services?

Comunitário

Who else you know practices religion/visits museums/uses public services?

Do they do this because of individual choice, because other people do it, or because of necessity?

What should be changed? Why?

Global

How do people who live in a different/distant place to you practice religion, express themselves culturally?

Para a integração das habilidades de leitura e fala com a prática escrita, seguem algumas sugestões.

PRÁTICA ESCRITA

- 1) Pesquise sobre hábitos ou preferências de pessoas de outras regiões brasileiras ou outros países, conforme nos exemplos abaixo:

Many people wear in the summer in Fortaleza.

Many people wearin the winter in Porto alegre.

According to the social rules, in weddings men should wear

.....

In my neighborhood, many people like to listen to

.....

- 2) Contrasting different preferences: write down the different habits or preferences

1) of younger and older people in Brazil; 2) of 2 different countries.

Younger people in Brazil	Older people in Brazil
Country X	Country Y

3) Write a brief report, summarizing the different preferences you listed above.

Younger / older people:

Country X/Y:

4) Leia o texto “Equality through other eyes” novamente. Com base nos depoimentos do texto, construa em inglês a sua própria visão de igualdade:

We are all equal because

.....

.....

Considerando-se as sugestões nesse eixo, muitos aspectos linguísticos podem ser trabalhados de forma que esses complementem o desenvolvimento das habilidades de leitura, comunicação oral e escrita. Esses exercícios podem retomar o uso dos auxiliares para a forma interrogativa ‘Do’ e para a forma negativa ‘don’t’; promover a prática de ‘wh-questions’, como ‘who’, ‘what’, ‘where’, ‘why’ e das respostas a essas perguntas; praticar o uso de conjunções, como ‘and’, ‘but’, ‘because’; de preposições como *in the summer*, *in Porto Alegre*, *I learned from my teacher* e outras que tenham surgido ao longo das atividades.

Reitera-se que, nessa proposta, a estrutura linguística não constitui o ponto

de partida do que deve ser planejado para os alunos. No entanto, as estruturas e o vocabulário são muito importantes no aprendizado do idioma estrangeiro, e devem ser aprendidos e explorados no desenvolvimento das habilidades desta proposta. Veja, na parte 6, um quadro que resume o conteúdo linguístico sugerido ao longo dos eixos deste caderno.

8.3 Homogeneidade e heterogeneidade no Ensino de línguas Estrangeiras

Como as questões sobre homogeneidade / heterogeneidade e reconstrução do conhecimento local-global se relacionam? O raciocínio é o de que todo conhecimento é local, considerando-se que interpretamos outras construções de conhecimento e formações sociais – aquelas tidas como globais ou universais – a partir de nossa posicionalidade ou localidade. No entanto, a posicionalidade ou a localidade está impregnada de paradigmas disseminados pelos conhecimentos-padrão da sociedade e da educação. Por essa razão, a prática da sala de aula necessitaria renovar os conteúdos e os conhecimentos a serem trabalhados, assim como os termos da aquisição desses conteúdos e conhecimentos. Essa prática requer um projeto que envolva: desconstruir o conhecimento predominante estabelecido para compreender as configurações locais, o que significa mais que mostrar os vieses dos padrões dominantes; reconstruir o conhecimento local tendo em vista as necessidades deste, entendendo que essas necessidades possam ser transitórias, considerando-se que o conhecimento global ou universal deve ser constantemente reinterpretado e, assim, refletir a atualidade de suas condições.

As mudanças não se caracterizam como sociais, apenas. São também da ordem dos conhecimentos e produção desses, o que se chama de mudanças epistemológicas. Durante muitas décadas, trabalhou-se pedagogicamente com o conhecimento padronizado, aquele que é tido como universal, e recentemente reconhecido como global, pois é percebido na escala de valores que visa à participação na sociedade globalizada.

Essa designação implica uma construção convencional de conhecimento – o que é chamado de epistemologia convencional – e converge, em boa parte, para a educação reprodutiva. Essa epistemologia convencional concentra-se em produzir o

conhecimento por meio dos princípios de *redução* – reduz-se o conhecimento do todo em partes – e da *gradação* – o ensino parte do que é considerado mais simples ao mais complexo para ser apreendido pelos alunos.

No entanto, essa mesma sociedade globalizada é, ao mesmo tempo, uma sociedade digital, característica que ganha relevância nas interações sociais, alterando a noção sobre conhecimento e a forma em que esse se constrói. Respondendo às novas características, a epistemologia convencional mostra-se insuficiente para a vivência requerida na sociedade que vem gradativamente se transformando, demandando (ou reforçando) a capacidade criativa e crítica, além da reprodutiva até então predominante na ação pedagógica.

O jovem de agora se relaciona com o conhecimento de maneira muito peculiar, como já observado na interação dele com a linguagem digital. Ele *sabe fazer na ausência de modelos e padrões pré-existent*s. Esse processo é percebido na interação do usuário da internet e nas interações com novas linguagens e tecnologias para as quais o interlocutor precisa, na ausência de conhecimento específico, criar seu próprio conhecimento. Nesse jeito de construir conhecimento, tornam-se visíveis habilidades a serem valorizadas, incentivadas e expandidas pela escola.

Assume-se, portanto, que a sociedade vem transformando as linguagens, as formas de comunicação, de interação, de construir conhecimentos, ao mesmo tempo em que é transformada pelas novas linguagens, pelas diferentes formas de comunicação, de interação, de construir conhecimentos. A busca pela uniformidade do conhecimento e pelo padrão norteador de ensino cede lugar a uma diversidade de possibilidades pedagógicas e curriculares aparentemente mais condizentes com as mudanças descritas.

Ocorre que o conhecimento ou os procedimentos entendidos como padrão são desenvolvidos numa concepção homogênea. Nessa, a língua é trabalhada desde a perspectiva monocultural em que se padronizam os saberes que o aluno deve conhecer. Como no caso do ensino de língua inglesa em que muitas vezes se prioriza a cultura americana ou a cultura inglesa, sem salientar o fato de que nessas, como em quaisquer outras, a cultura não é homogênea. Nos Estados Unidos não há uma cultura americana homogênea, como não há uma cultura britânica única na Inglaterra, ou uma cultura brasileira homogênea no Brasil. São várias as culturas americanas, as inglesas, as brasileiras, embora durante muitos anos tenha havido a busca por se nomear objetos, hábitos, costumes, aparências, comidas que representassem homogeneamente os países e suas culturas.

Privilegiou-se a homogeneidade e não a heterogeneidade da cultura, e também das línguas. Esse predomínio da homogeneidade aconteceu no conhecimento escolar (o que se deve saber, ensinar, aprender na escola e o que deve ficar fora dos muros da escola) dos pensamentos escolares e sociais (o que deve ser aceito ou rejeitado pedagógica e socialmente). No entanto, os estudos atuais apontam que o predomínio da homogeneidade – ou a desconsideração à heterogeneidade que é inerente à sociedade, às culturas, às línguas, à comunicação, às formas de pensar, às maneiras de aprender, de ser – culminou por gerar exclusões: pessoas que não se ajustam ao padrão ou à homogeneidade do pensamento social, da cultura de onde vivem ou trabalham, do ensino da escola ou cujas formas de linguagem são postas à margem.

O que parece estar em questão quando se depara com formas diferentes de construir o conhecimento, de ensinar e aprender para a vivência atual, remete ao processo educativo. Traduz-se por um embate entre a reprodução e a criação (e nesta, incluem-se a criatividade e a crítica), sendo ambos reprodução e criação necessários à educação e formação de indivíduos participativos de suas comunidades e sociedades.

Verifica-se, portanto, que a proposta em foco apresenta preocupações educacionais, ao voltar-se para a percepção crítica das sociedades em que se vive, para o desenvolvimento de pessoas que interagem nessa sociedade com maior capacidade de decisões e de escolhas. Assim, a proposta concentra-se na revisão da noção de “educação-padrão”, compreendendo que o padrão representa o conhecimento eleito para nortear, mas que deveria ser visto como *um* dentre as várias alternativas.

Essa noção não eliminaria o valor do que é padrão, mas contribuiria para relacioná-lo ou contextualizá-lo. Por essa razão, propõe-se a expansão da perspectiva educacional que permitiria a reconstrução do conhecimento local-global, do conhecimento relacional (mas não do relativismo) e da reflexão crítica sobre questões como heterogeneidade, diversidade, saberes, inclusão/exclusão, metodologias, novos materiais, novas mídias e tecnologias, novas epistemologias e crítica.

Articulação com as expectativas relacionadas

Nesse eixo, a conjunção entre a temática, as perspectivas individual, comunitária e global, o desenvolvimento das habilidades comunicativas em inglês e o conhecimento linguístico inerente à comunicação a ser trabalhada por meio das atividades podem contribuir para que os aprendizes façam conexões ou interligações entre alguns dos

conceitos aqui propostos: de homogeneidade e heterogeneidade em termos de valores tidos como 'universais'. Pretende-se que os aprendizes sejam expostos a maneiras variadas de construir a significação, apreciando o fato de que as variações, embora diversas, se restringem para uma ou poucas em cada contexto sócio-cultural gerando a aparência de homogeneidade.

Mediante esse propósito, pensa-se na criação de um plano de atividades que se volte para as expectativas de aprendizagem, tais como:

- Interagir com comunicação básica (textos escritos, diálogos, relatos) de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (graus de formalidade; diversidade de gêneros, influências contextuais etc);
- Conhecer o funcionamento da comunicação (oral, escrita) da língua estudada, o que inclui: funções comunicativas, estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto, leitura e construção de sentidos mediante os contextos.
- Dispor de um vocabulário básico da língua falada;
- Avaliar a presença de elementos de outras línguas na cultura brasileira e na língua portuguesa no Brasil;
- Identificar e buscar o sentido de termos e expressões oriundas de outras línguas presentes no uso cotidiano no Brasil;
- Reconhecer, por comparação, diferenças e semelhanças e diferenças entre o português e a língua estudada (espanhol; inglês), de modo a contribuir na aquisição de outras línguas;
- Construir conhecimento de forma condizente com as necessidades da sociedade atual (ampliando o foco para a criação com sensibilidade para fatores contextuais, em contraponto à reprodução de formas normativas tradicionalmente acentuadas);
- Compreender criticamente as razões sócio-históricas do prestígio das línguas hegemônicas (em especial do inglês) e os efeitos que este prestígio tem na cultura brasileira.

Com essas expectativas em mente, algumas sugestões de atividades didáticas são apresentadas e comentadas a seguir. Propõe-se que essas sugestões sejam avaliadas pelos professores em função do contexto de ensino específico no qual atua, considerando-se que as sugestões devem estar condizentes com a prática de sala de aula a se realizar.

Orientações didáticas

As atividades didáticas do eixo 3, que versa sobre homogeneidade e heterogeneidade, são pensadas a partir de temas, como:

- A heterogeneidade por trás da aparente homogeneidade da língua inglesa na sociedade atual
- O conceito de cultura como heterogêneo e complexo
- Diversidade cultural

O planejamento traz, portanto, sugestões de desenvolvimento das habilidades de leitura, comunicação oral e escrita. O desenvolvimento dessas habilidades tem seguido uma sequência uniforme nos eixos da proposta. No entanto, o professor poderá ajustar essa sequência ao seu próprio contexto, levando em conta o momento mais adequado para o trabalho de cada habilidade, e também, os interesses e necessidades de seus alunos.

Alguns exemplos de atividades para o desenvolvimento das habilidades de leitura, comunicação oral e escrita são indicados abaixo.

Habilidade: leitura

Tema: heterogeneidade e diversidade em usos da língua inglesa no mundo

Texto escolhido: texto escrito sobre três tipos de uso diferentes da língua inglesa no mundo

Contexto: Refletindo sobre a heterogeneidade na língua inglesa.

LEITURA

Parte 1:

- a) De acordo com o título “English in the world: the three circles”, do que trata o texto, em sua opinião?
- b) Você acha que a língua inglesa é uma só língua usada por todos de forma igual?
- c) Passe os olhos sobre o texto abaixo e responda:

1. O texto confirma ou não a sua suposição expressa na pergunta anterior [b]? Indique em que parágrafo você encontrou essa informação.
2. O texto menciona um país na América do Sul onde o idioma inglês é falado: qual o nome desse país?

English in the world: the three circles

Like any other language, English is not spoken or used in an identical manner anywhere in the world. Specialists have suggested three different types of the use of English in the world, in terms of *Three Concentric Circles*:

The *Inner Circle* is where English has its historical origins, in countries such as Britain, Ireland, the USA, Canada, Australia, New Zealand, and Guyana, in South America; in this inner circle most people speak English as a *native language* or *mother tongue*. Even here there may be differences in accent, pronunciation and writing. The Canadians, the Americans and the British for example, use different orthographic conventions.

The *Outer Circle* includes those countries which were, in general, colonized by the British or the Americans and includes many countries in Asia and Africa such as India, Pakistan, Nigeria, Dubai, the Philippines. Here English is used as one of the *Official Languages*, in the legislative, judiciary and commerce areas, and as a language of Education at certain levels. It is not a native language or mother tongue of most of the population. It is used as a *lingua franca* by many parts of the population who do not share a common language inside each of these countries of the Outer Circle.

The third circle is the *Expanding Circle*. This includes countries where English has no official function, such as Brazil, Japan, most European and Latin American countries and the rest of the world. Here English is used mainly for international business and as a *lingua franca* for contacts with speakers of other languages in other countries of the world.

(Graddol 2006, extraído de <http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm>)

Parte 2: De acordo com o texto,

a) quais são os 3 círculos de uso da língua inglesa e alguns países que compõem esses círculos:

- 1)..... Países:
- 2)..... Países:
- 3)..... Países:

b) Marque a resposta correta: os círculos são abordados no texto

- () de forma hierárquica, sendo que o terceiro é inferior aos outros
- () de forma igualitária, os três são diferentes, porém têm a mesma importância
- () em grau de atualidade, o terceiro é o mais atual e os dois primeiros estão em desuso

c) Escreva

- 1) o nome de um país onde inglês seja a língua oficial para o comércio:
.....
- 2) o nome de um país onde inglês seja a língua internacional para os negócios:
.....
- 3) o nome de um país onde a língua inglesa seja língua materna:
.....

Parte 3: Leia novamente o texto para encontrar as informações abaixo.

- a) Nos países como Canadá, Inglaterra e Estados Unidos, a língua inglesa apresenta diferenças?
- b) Quando a língua inglesa é usada apenas para contatos entre pessoas que não a falam como língua materna e que não a usam como língua oficial, como se chama esse uso?
- c) O texto sugere que a língua inglesa não é usada da mesma maneira nem mesmo nos países onde ela é falada como língua materna; quais são as diferenças de uso que o texto menciona?
- d) Procure, no texto, uma explicação para as diferenças entre o uso da língua inglesa como *língua materna* e *língua oficial*.
- e) Por que, segundo o texto, a língua inglesa não é uma língua oficial para nós no Brasil?

Comentários

1) Sobre as atividades

Para o desenvolvimento de leitura no texto “English in the world: the three circles”, foram criadas atividades, conforme o detalhamento abaixo:

Parte 1.a e 1.b: a pergunta 1.a requer a estratégia de leitura chamada de ‘predição’. Nesta, o aluno deve ativar seus próprios conhecimentos de mundo e também da língua inglesa, de forma a antecipar o conteúdo que lerá. A pergunta 1.b solicita uma opinião do aluno a respeito do que ele vai ler no texto. Esse tipo de pergunta costuma corroborar / complementar o processo de predição, ajudando o aluno no desenvolvimento da leitura. Ambas as perguntas não têm respostas fixas e fechadas, devido às características das mesmas. O professor pode e deve adicionar perguntas, seguindo exemplos já utilizados em outras atividades, como: de onde foi extraído esse texto? Onde seria possível encontrar um texto como esse? Dessa forma, a identificação das características de linguagem e os gêneros, por exemplo, podem ser salientados no processo de leitura.

Parte 1.c: apresenta 2 perguntas voltadas para a compreensão geral. Para respondê-las, o aluno conta com as antecipações de reflexão e informação feitas nas perguntas anteriores. Logo, ele deverá perceber que há informação sobre o uso diferente da língua inglesa no mundo em vários trechos do texto, como no primeiro parágrafo (‘English is not spoken or used in an identical manner anywhere in the world’; ‘three different types of the use of English in the world’) e no segundo parágrafo do texto (‘The Canadians, the Americans and the British for example, use different orthographic conventions’). Os cognatos ‘not identical’ e ‘different’, a predição, a reflexão feita nas perguntas anteriores, enfim, um conjunto de estratégias de leitura poderão ajudar o aluno a chegar a essas respostas.

Parte 2.a e 2.b: voltam-se para a compreensão dos pontos principais do texto, no caso informações sobre os três círculos em 2.a e o desenvolvimento da percepção crítica em 2.b. As respostas em 2.a podem ser dadas em inglês ou português. Em turmas que o professor julgue ser mais apropriado fazer os enunciados em inglês e os alunos estimulados a escrever as respostas em inglês, isso deve ser feito. Porém, o foco da habilidade não deve ficar disperso, lembrando-se que o mais importante no desenvolvimento da leitura é a compreensão e interpretação. Em 2.b, espera-se que o aluno perceba que ao mencionar três círculos concêntricos o texto não aponta a existência de hierarquia, no entanto, também não a nega. Alguns alunos poderão marcar

a primeira alternativa ('de forma hierárquica, sendo que o terceiro é inferior aos outros'), considerando-se que, no senso comum, a língua inglesa é divulgada em escala de valor, ou seja, muitos estudantes são levados a apreender a ideia de que é nos 'círculos internos' ('inner circles') que está o 'bom inglês', o 'inglês autêntico ou original'. Essa pode ser uma boa oportunidade para o aluno refletir sobre essa visão. Pois, embora o texto não mencione, atualmente há muito questionamento sobre o que era entendido como 'inglês superior' ou 'inglês inferior', uma vez que há estudos que mostram mudança nessa visão. Várias são as razões para essas mudanças, dentre elas: a maior parte de falantes de inglês no mundo é de pessoas dos círculos externos ('outer circles') e expandido ('expanding circles'); essa grande maioria que utiliza a língua inglesa consegue realizar os seus propósitos nesta língua, independente de ter pronúncia ou construções linguísticas exatamente como a dos falantes do círculo interno.

Parte 2.c: visa à compreensão de detalhes no texto. Os alunos encontrarão as respostas nos parágrafos 3 (pergunta 1); 4 (pergunta 2) e 2 (pergunta 3). Poderão manter os nomes dos países em inglês ou escrevê-los em português. Nessas perguntas, a relevância se dá na compreensão da distinção entre língua oficial, língua internacional e língua materna.

Parte 3a., 3.b, 3.c., 3.d. e 3.e: também visam à compreensão de informações detalhadas aliadas com a ampliação da percepção crítica. Por exemplo, vai compreender na leitura e refletir a respeito de questões como: a existência de diferença no inglês praticado no Canadá, Inglaterra e nos Estados Unidos (o texto menciona a diferença ortográfica no primeiro parágrafo e as diferenças de sotaque, pronúncia e escrita no segundo parágrafo, o que responde às perguntas 3.a e 3.c); o sentido de língua franca ('usada apenas para contatos entre pessoas que não a falam como língua materna e que não a usam como língua oficial', pergunta 3.b, resposta no parágrafo 3); as diferenças entre língua materna e oficial (pergunta 3.d, resposta nos parágrafos 2 e 3); a razão para a língua inglesa não ser uma língua oficial para nós no Brasil ('não tem função oficial', pergunta 3.e, resposta no parágrafo 4 que pode ser complementada no parágrafo 3), como o é na Ásia, África e Índia, que utilizam inglês para a educação, comércio, leis e o judiciário.

2) Sobre as expectativas de aprendizagem

Por meio dessas atividades de leitura, além da promoção do desenvolvimento de leitura e da construção de sentidos, o que envolve o desenvolvimento de estratégias

de compreensão, reflexão e interpretação, entende-se que é possível trabalhar as expectativas de aprendizagem previstas para esse eixo, como: interagir com textos escritos de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (diversidade de gêneros, influências contextuais etc, conforme previsto por meio das atividades já comentadas); conhecer o funcionamento da comunicação escrita da língua estudada, o que inclui: estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto, leitura e construção de sentidos mediante os contextos (exercitado por meio de perguntas que envolvem predição, ativação de conhecimento prévio, expansão de perspectivas, etc); construir conhecimento de forma condizente com as necessidades da sociedade atual (ampliando o foco para a criação com sensibilidade para fatores contextuais, em contraponto à reprodução de formas normativas tradicionalmente acentuadas); compreender criticamente as razões sócio-históricas do prestígio das línguas hegemônicas (em especial do inglês) e os efeitos que este prestígio tem na cultura brasileira (como, por exemplo, a discussão sobre a visão hierárquica da língua inglesa que é disseminada entre estudantes, abordada na atividade de leitura).

3) Sobre a perspectiva / ponto de vista: individual, comunitário, global

Com a temática dos diferentes usos e círculos da língua inglesa nesse eixo que focaliza homogeneidade e heterogeneidade, as perspectivas individual, comunitária e global têm muito espaço para serem trabalhadas. O texto apresenta um ponto de vista global da língua inglesa, ponto de vista esse que é ao mesmo tempo local. Ou seja, esse idioma adquire características específicas de uso na medida em que convive em contextos e culturas, para finalidades diferenciadas. Esse pode ser considerado um ponto de vista comunitário, uma vez que reflete mudanças contextuais que fogem a um 'padrão único' de sua origem. Aliás, conforme se aprende nessa leitura, um padrão tido como único, mas que não é homogêneo nem nas suas raízes. Imagina-se que a reflexão sobre esses pontos de vista possibilitem uma revisão, ou mesmo uma consolidação, nos pontos de vista individuais dos alunos. Salienta-se, no entanto, que esses pontos de vista tidos como individuais resultam de construções sociais. O que se torna relevante nesse exercício é proporcionar um fluxo de reflexão entre essas referidas perspectivas, contribuindo para a expansão da visão de mundo e da cidadania crítica.

Além de concorrer para o desenvolvimento de leitura, uma temática como essa pode proporcionar desenvolvimento da comunicação oral no plano da reflexão e da escrita sobre a

discussão do texto e de levantamentos ou investigações que os alunos venham a fazer. Nesse espírito, seguem sugestões referentes às habilidades de comunicação oral e escrita.

Habilidades: comunicação oral e escrita

COMUNICAÇÃO ORAL

Tema: Heterogeneidade e diversidade em usos da língua inglesa em países onde é língua materna.

Texto escolhido: Tabela exemplificando formas diferentes e semelhantes em usos na língua inglesa em quatro nações diferentes.

Contexto: Refletindo sobre a heterogeneidade na língua inglesa.

A sugestão para o desenvolvimento da comunicação oral em inglês desta vez integra-se com um texto de leitura. Partindo deste, os alunos podem conversar sobre diferenças na língua inglesa usada em nações diferentes. Podem perguntar e responder sobre formas diferentes de se expressar.

Table 1: differences in the English language

Português	American	British	Australian	Canadian
avião	airplane	aeroplane	aeroplane	airplane
alumínio	aluminum	aluminium	aluminium	aluminum
cor	color	colour	colour	colour
entender	realize	realise	realise	realize
centro	center	centre	centre	centre
viajante	traveler	traveller	traveller	traveller
kilômetro	kilometer	kilometre	kilometre	kilometre

Examine a tabela acima a qual mostra semelhanças e diferenças entre formas variadas da língua inglesa e faça as atividades abaixo:

talk to a partner. Ask / answer:

- *Do Americans and Canadians use English in the same way?*
- *Americans use English in the same way as ... (Canadians, Australians etc).*
- *Canadians don't use English like (Canadians, Australians etc).*
- *Can you give me an example for your answer?*
- *For example, Canadians use ... and Americans use*
- *Where Australians use ... Americans use*
- *Is Australian English like British English or American English?*

As atividades para o desenvolvimento e prática da comunicação oral podem ser pensadas como nas sugestões abaixo:

Pedido de informação uso/prática da língua

Do Americans and Canadians use English in the same way?

Do Australians and British use English in the same way?

Is Australian English like British English or American English?

Possíveis respostas / interações

Americans use English in the same way as ... (Canadians, Australians etc).

Canadians don't use English like (Canadians, Australians etc).

Absolutely not.

Yes, very much alike.

Like British English.

Pedido de informação uso/prática da língua

Do Brazilians and Peruvians use English in the same way?

Do Indians and Chinese speak English in their country?

Possíveis respostas / interações

Well, in a similar way. But the accent is different.

Yes, for business.

Pedido de exemplo

Can you give me an example for your answer?

Possíveis respostas / interações

For example, Canadians use ... and Americans use

Where Australians use ... Americans use

1) Sobre as atividades

As práticas de comunicação oral nas atividades acima contemplam também a reflexão e a expansão de conhecimento sobre o tema. Ela parte de uma tabela de leitura, na qual são apresentadas semelhanças e diferenças na língua inglesa praticada em países diferentes e pretende que as informações nessa tabela gerem diálogos a respeito dessas. Os quadros acima abordam o uso da língua inglesa nos países que compõem os círculos interno ('inner circle': 'Do Americans and Canadians use English in the same way?'; 'Is Australian English like British English or American English?'), externo ('outer circle': 'Do Indians and Chinese speak English in their country?') e expandido ('expanding circle': 'Do Brazilians and Peruvians use English in the same way?'), conforme informações no texto de leitura. E também trabalha os dados da tabela que introduz as atividades de comunicação oral ('Canadians don't use English like [Canadians, Australians etc]'; 'Yes, very much alike.[Australian and British use of English]').

Deve-se lembrar, no entanto, que essa é uma sugestão que visa mostrar a integração entre as habilidades de leitura, fala e escrita (a ser comentada adiante). O professor deve avaliar se o conteúdo dos pedidos de informação sobre o uso / prática da língua inglesa deve ter enfoque apenas nesse idioma ou se deve ser expandido para o uso de outros, por exemplo, do idioma espanhol na América Latina, da língua portuguesa no Brasil, em Portugal e outros países em que português é língua materna ou oficial. Nesse caso, as estruturas das funções podem ser as mesmas e seriam feitas alterações e adaptações no conteúdo das mesmas (A: 'Do Argentinians and Colombians use Spanish in the same way?', B: 'Absolutely not'. C: 'Well, it's similar'); (A: 'Do Brazilians and Portuguese use Portuguese in the same way?', B: 'Well, in a similar way. But the accent is different.' C: 'Where Brazilians use ... Portuguese use...').

2) Sobre as expectativas de aprendizagem

Com as sugestões acima, supõe-se que as seguintes expectativas de aprendizagem estejam contempladas: interagir com comunicação básica (textos escritos e diálogos) de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos, polidez (como na pergunta 'Can you give me an example?'), etc; conhecer o funcionamento da comunicação (oral, escrita) da língua estudada, o que inclui: funções comunicativas, estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto, leitura e construção de sentidos mediante os contextos (como na prática da comunicação oral por meio das funções apresentadas nos quadros); dispor de um vocabulário básico da língua falada; reconhecer, por comparação, diferenças e semelhanças e diferenças entre o português e a língua estudada (espanhol; inglês), de modo a contribuir na aquisição de outras línguas (como nas sugestões no item acima: 'Sobre as atividades', na tabela que introduz as atividades de comunicação oral); construir conhecimento de forma condizente com as necessidades da sociedade atual (oportunizado pela temática abordada nesse eixo); compreender criticamente as razões sócio-históricas do prestígio das línguas hegemônicas (em especial do inglês) e os efeitos que este prestígio tem na cultura brasileira (como proposto no desenvolvimento e prática da comunicação oral num plano reflexivo, em que o aluno faz conexões com o conteúdo do texto de leitura, percebendo, por exemplo, a disseminação da ideia de que se deve valorizar a língua inglesa de acordo com os modelos dos países do círculo interno, tido como superior

aos outros usos dessa língua. E a mesma reflexão poderá ocorrer em relação aos usos diferentes do idioma espanhol ou da língua portuguesa em países diferentes. Nessa reflexão, essas ideias podem ser relativizadas, contextualizadas, oportunizando o exercício da tomada de decisão sobre questões culturais e sociais.

3) Sobre a perspectiva / ponto de vista: individual, comunitário, global

Assim como no trabalho de leitura, as atividades para desenvolvimento e prática da comunicação oral, podem viabilizar o fluxo entre as perspectivas individual, comunitária e global. Os alunos poderão revisitar seus pontos de vista individuais – consolidando-os ou modificando-os, após as reflexões ou discussões – ao inteirarem-se sobre as outras perspectivas referentes ao assunto em questão.

Nos quadros abaixo, há outras sugestões para o trabalho de expansão das perspectivas. O primeiro quadro focaliza a língua inglesa; o segundo, o idioma espanhol:

Individual

Do you think English is used everywhere in the same way?

Do you know some of the differences between Australian (Canadian/British) and American English? How do Americans write...?

Comunitário

Which form of English is most used in Brazil (American British, Australian, Canadian?)? Why?

Do we Brazilians need to speak English like Americans? Why?

Global

Do Australians use English like Canadians?

Can you give me/us an example?

Can we say English is used in the same way in the world?

How do Canadians write ...?

Individual

Do you think Spanish is used everywhere in the same way?

Do you know some of the differences between Peruvian (Sevillian/Chilean) and Argentinian Spanish?

How do Spaniards write...?

Comunitário

Which form of Spanish is most taught in Brazil (from Argentine, Spain)?Why?

Do we Brazilians need to speak Spanish like Spaniards / Argentinians?Why?

Global

Do Chileans use Spanish like Colombians?Can you give me/us an example?

Can we say Spanish is used in the same way in South America?

How do Argentinians write ...?

Algumas possibilidades de integração das habilidades de escrita com as anteriores seguem abaixo. Por meio delas, os alunos perceberão as transformações nas línguas em seus vários contextos:

1) Elabore uma tabela sobre as diferenças de vocábulos na língua portuguesa nas diferentes regiões brasileiras

Table 1: differences in the Portuguese language in different Brazilian regions

Standard Portuguese	In the South	In the North	In theNortheast	(where?)
abóbora	abóbora	girimum	girimum	
mexirica	bergamota	mexerica/ tangerina	mexerica	

2) Elabore um quadro que ilustre as palavras estrangeiras que se integraram à língua portuguesa (anglicismos)

Table 2: English words or terms that integrated to the Portuguese language in (anglicisms)

English word or term	Anglicism	Equivalent in Portuguese
goal	gol	xxxx
pic nic	piquenique	convescote

3) Elabore um quadro que indique palavras inglesas usadas no Brasil em suas formas originais e seus equivalentes em português

Table 3: English words or terms used in Brazil in their original forms

English word or term in their original forms	Equivalent in Portuguese
delivery	entrega em domicílio
sale	liquidação

4) Entreviste dois colegas sobre a importância da língua inglesa no Brasil. Pergunte se eles acham que esta deveria ser uma língua oficial no Brasil, como na Índia.

As perguntas:

- Is the English language important in Brazil? Why?
- Do you think English should be an official language in Brazil, like in India?

Anote as respostas deles e escreva um breve relato.

Report:

.....

.....

.....

No que se refere ao trabalho de consolidação dos aspectos linguísticos e lexicais, devem ser criados exercícios sobre o uso de 3ª pessoa do singular no tempo presente (para a elaboração do breve relato, atividade 4 da prática Escrita); ‘question words’ (‘Which form of...?’; ‘How do Americans write...?’; ‘Why is English important in Brazil?’); as nacionalidades referentes aos países focalizados nas atividades (United States-American; Canada-Canadian; England-English/British; Africa-African; Peru-Peruvian, Chile-Chilean, etc). Nestes, há uma oportunidade para o ensino de sufixo, no caso, os sufixos ‘an’ e ‘ish’ que derivam substantivos ou adjetivos relativos a nacionalidades. Enfim, tendo em mente as recomendações dos itens gramaticais a serem ensinados no programa (indicações apresentadas na Introdução), o professor poderá planejar o ensino dos mesmos de acordo com as oportunidades oferecidas pelos textos de leitura, pelas atividades de comunicação oral e de prática escrita. Considerando-se a relevância dos referidos aspectos linguísticos recomendados nesta proposta, o professor deverá criar e adicionar atividades que oportunizem o ensino daqueles itens que não tiverem emergido dos textos de leitura, das atividades de comunicação oral e de prática escrita complementando o planejamento requerido.

8.4 Língua estrangeira e diversidade cultural

Até recentemente uma das formas de entender a cultura era de maneira relacionada a um país, território, região e pelas pessoas e línguas ou linguajares desses lugares. Essa noção gerou padrões, regras, distinções culturais, enfim, mecanismos que ajudassem a distinguir e classificar as diferentes culturas e, até mesmo, a indicar o que vinha a ser ‘mais civilizado ou desenvolvido’ e ‘menos civilizado ou desenvolvido’. Pouca ou nenhuma atenção era dada ao fato de que essa noção de cultura servia ao intuito de classificar, definir, organizar as sociedades, de forma a dar uma compreensão às pessoas sobre o tema.

A visão que se tem sobre o tema é a de que, no passado, as culturas ficavam encerradas em seus territórios e as faces dos povos que a construíam pareciam mais distintas. Consequentemente, as identidades se preservavam mais, na medida em que se misturavam ou se influenciavam menos. Porém, essa noção escondeu a heterogeneidade presente nos países, territórios, regiões, pessoas, línguas, linguajares, costumes, pensamentos, por meio das descrições homogêneas que foram disseminadas nas referidas distinções culturais.

No aprendizado da homogeneidade, que ressalta a predominância, o padrão, o modelo, o uno, o mono, sofremos as influências das predominâncias de pensamentos, crenças, valores e aprendemos, por exemplo, a ter preferência por certos tipos de filmes, a apreciar e seguir os valores legitimados pelas sociedades nas quais interagimos – sucesso, progresso, comportamentos e relacionamentos, desejos e expectativas aceitáveis. Aprendemos a ver a sociedade sobre a perspectiva do que é *uno, uni e mono*; a uniformidade.

O que vem caracterizando as últimas décadas, no entanto, é o fato de que a variedade, a diversidade, a divergência, a pluralidade de crenças, pensamentos, comportamentos e valores tornaram-se socialmente visíveis. A televisão, por exemplo, teria despertado novos interesses nas pessoas, ao tornar conhecida uma determinada realidade e possibilitado a entrada dos olhares de quaisquer interessados sobre as “novidades”. Como resultado da diversidade que ganha visibilidade, há no panorama cultural, por exemplo, maior acesso à variedade de filmes do ocidente e do oriente, embora boa parte restrita aos grandes centros.

No que tange a pensamentos, comportamentos, crenças e valores, observa-se a abertura para a aceitação de novos padrões – de beleza, de trabalho, de relacionamentos, de aprendizagem –, assim como maior possibilidade de questionamentos sobre modelos de sucesso, sobre expectativas e desejos fabricados. Vários fatores propiciaram o desenvolvimento de processos mentais menos lineares. Compreende-se que as pessoas não veem, nem interpretam o mesmo fato da mesma maneira e torna-se menos difícil conviver com essa possibilidade. Logo, a maneira de participação e integração na cultura passou a ser vista como variada, diversa, divergente, plural.

Dos fatores que desencadearam a visibilidade da diversidade cultural na sociedade, reconhecem-se primordialmente: os meios de comunicação, em especial a televisão, que promoveu o acesso e conhecimento da variedade cultural no mundo, disseminando mundialmente as influências dessas; os *shopping centers* nos centros cosmopolitanos; o fenômeno da globalização; as novas tecnologias e nestas, indubitavelmente, a Internet.

Essa percepção da diversidade não está socialmente consolidada, havendo um grande aprendizado social sobre a convivência com a pluralidade.

Quanto à relação entre diversidade cultural e ensino de línguas, ela se apresenta em uma infinita dimensão. As línguas são plurilingues, de modo que, além da forma padrão abordada no meio escolar e do trabalho, há muitas outras línguas (e formas de comunicação construídas em várias comunidades) e muitos sotaques dentro de uma mesma língua. Há, também, muitas identidades construídas na pluralidade linguística e cultural, considerando-se as influências culturais nas quais a língua constantemente se reconstrói no exercício das comunicações, em meio às diferenças que a constituem.

Esta percepção indica que um ensino se torna limitador quando se restringe a focalizar a língua como se ela fosse apenas uma edificação estrutural da qual se pode tomar posse. A língua pode e deve viabilizar a expressão dos significados e ampliar a consciência sobre as questões subjacentes à diversidade com a qual interagimos. E esse pode representar um grande exercício de reflexão, bastante necessário em nossa prática profissional ou em nosso cotidiano.

Articulação com as expectativas relacionadas

Juntamente com as questões relativas ao eixo 4, várias das expectativas podem ser trabalhadas, tais como:

- expandir a perspectiva do aprendiz sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens, gêneros e modalidades);
- construir conhecimento de forma condizente com as necessidades da sociedade atual (ampliando o foco para a criação com sensibilidade para fatores contextuais, em contraponto à reprodução, tradicionalmente acentuada).
- interagir com comunicação básica (textos escritos, diálogos, relatos) de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (graus de formalidade; diversidade de gêneros, influências contextuais etc);
- conhecer o funcionamento da comunicação (oral, escrita) da língua estudada, o que inclui: funções comunicativas, estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto, leitura e construção de sentidos mediante

os contextos;

- identificar e buscar o sentido de termos e expressões oriundas de outras línguas presentes no uso cotidiano no Brasil;
- dispor de um vocabulário básico da língua falada;
- reconhecer, por comparação, diferenças e semelhanças e diferenças entre o português e a língua estudada (espanhol; inglês), de modo a contribuir na aquisição de outras línguas;
- compreender criticamente as razões sócio-históricas do prestígio das línguas hegemônicas (em especial do inglês) e os efeitos que este prestígio tem na cultura brasileira.

E da mesma forma que nos eixos anteriores, as práticas de sala de aula devem focalizar o desenvolvimento das perspectivas individual, comunitária e global por meio de/juntamente com o desenvolvimento das habilidades de leitura, comunicação oral e escrita, assim como os aspectos linguísticos que emergem nas atividades escolhidas ou desenhadas para o ensino da língua inglesa.

Orientações didáticas

Muitos temas possibilitam trabalhar a proposta do eixo 4. A título de sugestão, os temas abaixo podem gerar trabalhos interessantes para o desenvolvimento das habilidades e das perspectivas desta proposta:

- Língua inglesa e o conceito de língua estrangeira; o conceito de língua e cultura global e local
- Variações linguísticas e poder
- Diversidade cultural
- Identidades e alteridades (representações do eu e do outro).

Vejam alguns exemplos de atividades para o desenvolvimento das habilidades de leitura, comunicação oral e escrita.

Habilidade: leitura (retomando e expandindo um texto já apresentado na parte introdutória do Caderno de Inglês)

Tema: Língua inglesa e o conceito de língua estrangeira.

Texto escolhido: texto jornalístico curto discutindo semelhanças e diferenças entre o inglês dos Estados Unidos e do Reino Unido.

Contexto: diálogo num restaurante nos Estados Unidos.

LEITURA

Waiter: Good Morning, Sir. Would you like a “super salad”?

Client: Yes, please.

Waiter: I’m sorry, Sir. You did not understand. Would you like a “soup” or “salad”?

Client: Oh. I thought you said “super salad”

Waiter: No. Soup or salad, Sir?

Client: Soup, please.

Client (after finishing the soup): Waiter, could I have a serviette please?

Waiter: I’m sorry Sir, a “serviette”?

Client: yes, I want a piece of paper to clean my mouth.

Waiter: Oh, Sir, you mean a “napkin”!

Client: yes, okay, you Americans say “napkin”, we British say “serviette”.

Please bring me a serviette...I wish people here in America spoke English!

1. Onde se passa o diálogo?

2. Baseando-se no texto, preencha o quadro abaixo

Quem é?	Nacionalidade?
Falante 1	
Falante 2	

3. Responda:

- a) Qual é o conflito mostrado no diálogo?
 - b) Que termos/palavras causam confusão entre os falantes?
 - c) Afinal, que prato o cliente pediu?
 - d) Segundo o texto, quais são as duas formas para se falar 'guardanapo' em inglês?
1)..... 2).....
 - e) Qual dos dois falantes resiste mais à diferença do outro? Onde você identifica isso no texto?
4. Em sua opinião:
- f) Qual ideia cada um dos falantes tem de sua forma de inglês?
 - g) Quem tem razão?
 - h) Um dos dois deve se adaptar à diferença de linguagem do outro? Em caso afirmativo, qual?
 - i) De que forma os dois poderiam ser mais tolerantes?
 - j) Você gostou do texto? Por quê? Por que não?

5. Expandindo perspectivas:

- a) Em que contexto podemos deparar com pessoas que falam formas diferentes de nossa língua?
- b) As pessoas que falam formas diferentes de nossa língua são sempre estrangeiras? Por quê?
- c) Quem mais no Brasil fala formas diferentes do Português?
- d) Pode-se dizer que essas pessoas falam certo ou errado?
- e) Quando deparamos com pessoas que falam formas diferentes de nossa língua, devemos corrigi-los? Por quê?

Comentários

1) Sobre as atividades

As atividades de compreensão são desenvolvidas visando:

Perguntas 1 e 2: compreensão geral. O aluno deverá ter uma ideia de que é um diálogo que se passa num restaurante e que esse restaurante se situa nos Estados Unidos. Se num primeiro momento ele só identificar que o local é um restaurante, essa identificação já será suficiente. Na medida em que voltar ao texto para buscar outras informações, ele poderá chegar à informação sobre o país. Na compreensão sobre os falantes, ele poderá compreender por meio das estratégias de leitura que desenvolve: inferência, conhecimento prévio, identificação dos cognatos, conforme já salientado nas orientações didáticas do eixo 1.

Perguntas 3a e 3 b: compreensão de partes principais. Nesse caso, como o aluno já identificou o local onde se passa o diálogo, os falantes e suas nacionalidades (e que ambos falam a mesma língua), deverá compreender que a questão central é um conflito provavelmente causado pela diferença da pronúncia dos falantes ou pela semelhança no som dos dois termos que provocam o problema de comunicação entre os falantes ('super salad' e 'soup or salad'). E o problema de comunicação nesse texto aparentemente causou intolerância. Não se torna objetivo nessa leitura a compreensão de cada palavra, ou de cada frase do diálogo, e sim das questões principais abordadas no texto. E essas já estão evidenciadas nas perguntas de compreensão.

Perguntas 3c, 3d e 3e: compreensão de detalhes e desenvolvimento de senso crítico. No que se refere ao desenvolvimento do senso crítico, a resposta à pergunta 3e pode ser identificada, por exemplo, na última frase do diálogo 'I wish people here in America spoke English!' ou na frase anterior 'you Americans say "napkin", we British say "serviette". Please bring me a serviette'. Pode-se interpretar que o cliente britânico considere que o inglês da Inglaterra seja mais legítimo ou mais autêntico do que o americano (considerando-se que os Estados Unidos tiveram colonização inglesa, logo, o 'inglês americano' origina-se do 'inglês britânico' tido como autêntico nessa lógica), o que faz com que ele reitere o uso britânico de guardanapo ('serviette'). A partir desse raciocínio, pode-se achar que o cliente britânico tem mais resistência ao inglês americano. No entanto, num momento do diálogo, o garçom pergunta 'I'm sorry, Sir, a "serviette"?' e como não se sabe se o garçom americano conhece ou desconhece o termo usado na Inglaterra, cujo equivalente nos Estados Unidos é 'napkin', é possível interpretar que a frase é ambígua, ou seja, que o garçom implica com a pronúncia ou uso de termos britânicos pelo cliente (caso conheça a palavra no uso britânico), ou que realmente não entendeu o que o cliente pediu (caso desconheça a palavra no uso britânico). Sendo assim, esse tipo de pergunta conta com o fator ambiguidade, permitindo o exercício da inferência, da percepção

crítica, da percepção de uma eventual ironia, percepções essas que são individuais (embora a construção dessas percepções originem-se de conceitos/concepções sociais que são coletivas), tornando-se desnecessário chegar a uma resposta única e correta. Tanto o cliente quanto o garçon podem ter resistência à diferença do outro; saber justificar a resposta torna-se mais importante nesse tipo de pergunta que aceita mais do que uma resposta.

Perguntas 4f, 4g, 4h, 4i e 4j: estas objetivam a reflexão do aluno sobre o conflito apresentado no diálogo. Portanto, não tem respostas corretas. Devem oportunizar a expressão de opiniões e argumentos e a sustentação dos mesmos. Ouvir opiniões diversas e abrir espaço para essa diversidade (e pela própria característica da diversidade, esta não conta com o consenso) representa um exercício educativo e crítico desejado para a convivência na sociedade atual. Dependendo do conhecimento da língua estrangeira que os alunos tenham, a atividade deverá ser feita em português. Ou, se os alunos estiverem aprendendo a expressar opiniões no desenvolvimento da habilidade de comunicação oral, a atividade poderá prever que os alunos pratiquem dar opiniões em inglês (por exemplo, usando “I think the client/the waiter is right”. “I don’t like/like the text” e, na medida do possível, a expandir umas justificativas, como “When in Rome do as the Romans do”, um ditato que defende que o viajante/estrangeiro deva se ajustar/adaptar ao meio em que está, cujo equivalente em português é “Em Roma, como os romanos”. Ou outras justificativas, como a visão muito difundida a respeito da relação vendedor-cliente: “I don’t agree with the waiter; the client is always right”; ou sobre gostar/não gostar do texto: “I like the text. It makes me think about the differences in languages”). Essas sugestões serão ampliadas na menção às habilidades de comunicação oral e escrita.

Perguntas 5a, 5b, 5c e 5d: visam ao desenvolvimento da percepção crítica do aluno. Nesse caso, a língua inglesa pode servir de ponto de partida para uma reflexão sobre a diversidade da língua portuguesa. Podem evidenciar que no Brasil, em Portugal ou em outros países em que a língua portuguesa é falada, há diferentes formas na comunicação (sotaque, termos diferentes de um lugar para outro, construções de frases, etc). Essas diferenças ocorrem também dentro de um mesmo país de língua portuguesa (ou de qualquer outra língua, considerando-se que essas diferenças emergem de práticas de comunidades de trabalho, estudo, culturas de bairros, por exemplo, enfim, de práticas locais e das diversas influências nestas). Logo, não é uma diferença que ocorra apenas porque um falante é estrangeiro. Nessa lógica, entende-se que na língua materna e nas estrangeiras há

uma norma culta, que tem fins específicos para a participação social e acadêmica, e que há outras formas de comunicação dentro dessas línguas, cabendo ao contexto a função de sinalizar a adequação de uso dos idiomas. Em vários contextos de uso é incorreto não seguir um padrão linguístico; em outros contextos culturais, as variações linguísticas podem ser totalmente adequadas, levando a uma reflexão sobre o correto e o errado na comunicação. E essa mesma reflexão deve conduzir à discussão sobre corrigir pessoas que falam formas diferentes de uma mesma língua. E quando se trata de ensino, conhecer essas diferenças e fazer essa reflexão torna-se um conteúdo necessário, principalmente nas aulas de línguas estrangeiras.

2) Sobre as expectativas de aprendizagem

O conteúdo do diálogo e as atividades de compreensão e expansão de leitura contribuem para as expectativas de aprendizagem, como: conhecer o funcionamento da comunicação escrita, no caso, um diálogo utilizado para o desenvolvimento de leitura, a adequação comunicativa ao contexto, leitura e construção de sentidos mediante os contextos; conhecer situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos; dispor de um vocabulário básico da língua falada; reconhecer, por comparação, diferenças e semelhanças e diferenças entre o português e a língua estudada (espanhol; inglês), de modo a contribuir na aquisição de outras línguas; construir conhecimento de forma condizente com as necessidades da sociedade atual (ampliando o foco para a criação com sensibilidade para fatores contextuais, em contraponto à reprodução, tradicionalmente acentuada); expandir a perspectiva do aprendiz sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens, gêneros e modalidades); compreender criticamente as razões sócio-históricas do prestígio das línguas hegemônicas (em especial do inglês) e os efeitos que este prestígio tem na cultura brasileira.

O diálogo selecionado para exemplificar o desenvolvimento de uma atividade de leitura permite abordar os temas da língua inglesa e o conceito de língua estrangeira (como nas perguntas de número 5); das variações linguísticas e poder (como na discussão sobre os termos de uso britânico e americano e a postura do cliente britânico e do garçom americano sobre a legitimidade/validade de suas respectivas línguas, nas variações apresentadas) e, também, das identidades e alteridades (tema oportunizado pela discussão sobre a língua portuguesa a partir de uma situação ocorrida numa língua estrangeira).

3) Sobre as perspectivas / pontos de vista: individual-comunitário-global

No referido diálogo, as perspectivas podem ser ampliadas como o quadro abaixo aponta:

<p>Individual</p> <p>cada falante acha que sua forma de falar está certa.</p>
<p>Comunitário</p> <p>o aluno poderá perceber que as diferenças de linguagem não são invenções de indivíduos, mas indicadores de formas de falar de grupos sociais distintos.</p>
<p>Global</p> <p>o aluno poderia apreciar a dificuldade em julgar simplesmente como certo ou errado formas diferentes de linguagem, especialmente quando tratam de formas diferentes da “mesma” língua.</p>

Considerando-se que o texto tratado no eixo 4 é um diálogo, salientam-se as possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas a partir do mesmo: transposto para o desenvolvimento da comunicação oral, o diálogo poderá ser utilizado para um exercício de pronúncia, por meio de leitura dramatizada, por exemplo. Ainda, podem ser desenhadas práticas de unidades comunicativas a partir do próprio diálogo, como sugerido a seguir.

Habilidades: comunicação oral e escrita

Tema: língua inglesa; o conceito de língua e cultura global e local; variações linguísticas.

COMUNICAÇÃO ORAL

Dentro das temáticas focalizadas no eixo 4, várias unidades comunicativas podem ser trabalhadas com os alunos e devem ser pensadas levando em conta o critério de interesses e necessidades dos alunos, conforme já mencionado.

Algumas sugestões:

Retomar os cumprimentos (que pode ser feito juntamente com apresentações ou outras funções comunicativas):

Good morning. I'm João Guilherme.

Good morning. I'm Suzana.

Fazer pedido em restaurante/lanchonete.

I'd like to have a super salad.

Responder a pedido/sugestão em restaurante/lanchonete/bar:

What would you like to order, sir?

I'd like to have soup.

I'd like a super salad.

Dizer que não entendeu/pedir para repetir:

[What would you like to order, sir?]

Sorry?

What would you like to order, sir?

Oh, I'd like a salad.

A partir dessas unidades comunicativas, outras variações podem ser trabalhadas, como pode ser visto nos quadros abaixo.

Cumprimentar	Responder cumprimentos
Good morning.	Good morning.
Good afternoon.	Good afternoon.
Good evening.	Good evening.

Good night.	Good night.
Goodbye!	Goodbye!

Cumprimentar e interagir no diálogo

Good morning. I'm João Guilherme

Good afternoon. Is this the secretary's office?

Good evening, teacher.

I'm going home, it's late. Good night.

Goodbye!

Bye!

See you tomorrow!

Responder cumprimentos e interagir no diálogo

Good morning. I'm Suzana.

Good afternoon. Yes, sir. I'm the secretary. Can I help you?

Good evening, Daniela.

Good night, Pedro.

Goodbye!

Bye!

See you!

Fazer pedido em restaurante/lanchonete/bar

I'd like to have a salad.

I'd like to have a guaraná.

Excuse me. I'd like to have a hot dog, please.

I'd like to have fish/beef/pork/chicken.

Perguntar a cliente o que deseja pedir (em restaurante)

What would you like to order, sir?

What would you like to drink, sir?

Would you like to have soup or salad?

Would you like to have chicken or beef?

Would you like to drink water or wine?

Responder a pedido/sugestão em restaurante/lanchonete/bar:

I'd like to have chicken, please.

I'd like to have water, please.

I'd like to have a beer, please. Soup, please.

I prefer beef, please. Water, please.

Perguntar a cliente o que deseja pedir (em restaurante)

What would you like to order, sir?

What would you like to drink, sir?

Would you like to have soup or salad?

Would you like to have chicken or beef?

Would you like to drink water or wine?

Responder a pedido/sugestão em restaurante/lanchonete/bar:

I'd like to have chicken, please.

I'd like to have water, please.

I'd like to have a beer, please.

Soup, please.

I prefer beef, please.

Water, please.

Pergunta/pedido de informação

What would you like to order, sir?

Dizer que não entendeu/pedir para repetir:

Sorry?

Oh, a salad, please.

Pergunta/pedido de informação

What time is it?

Dizer que não entendeu/pedir para repetir:

Sorry?

Oh, it's 10 o'clock.

I beg your pardon?

It's 8 o'clock.

Mais uma vez deve ser observada a possibilidade de que vários desses blocos de diálogos (e todos eles também, se for o caso) podem ser integrados num diálogo mais longo. Nesse tipo de atividade o foco deve ser a comunicação. Os alunos devem ser incentivados a comunicar entre si e com outras pessoas. Reitera-se ainda que durante a aprendizagem, podem ocorrer o que é considerado 'falhas gramaticais', que poderão ser trabalhadas com sutileza no momento da comunicação e retrabalhadas mais adiante em atividades linguísticas, por meio das quais os alunos têm a oportunidade de consolidar ou reforçar conhecimentos sobre o funcionamento da comunicação em língua inglesa.

Comentários

1) Sobre as atividades

Salienta-se, mais uma vez, que as atividades representam apenas sugestões, deixando a liberdade para o professor utilizá-las em conformidade com os interesses, necessidades, conhecimento ou desempenho de seus alunos.

Nesse eixo, dependendo do contexto do professor, a comunicação oral em que os alunos aprendem ou praticam outras funções/unidades comunicativas podem ser expandidas de modo a incluir:

- fazer convites / aceitar-recusar-justificar;
- contar sobre, comparar e contrastar planos futuros;
- narrar sobre, comparar e contrastar algo interessante (trabalhos, festa, férias, livro, noticiário, filme);
- discutir sobre trabalho/profissões; dar, comparar e contrastar opiniões.

Nos quadros acima, observa-se que algumas alternativas para a comunicação são formais ou informais, outras acentuam graus de formalidade na conversa, e o professor poderá trabalhar essas nuances comunicativas. Por exemplo, na seção dos cumprimentos, 'goodbye', 'bye', 'see you tomorrow' e 'see you' são mais informais do que despedir-se com um 'good night'. Aliás, deve ser ressaltada a diferença entre 'good evening' e 'good night' para os alunos, por meio de explicações simples, como: que são cumprimentos usados em diferentes momentos, 'good evening' quando se encontra alguém; 'good night' quando se despede de alguém. Outra explicação necessária, por ser cultural na língua inglesa, indicando polidez: que se usa 'excuse me' para atrair atenção de alguém antes de uma pergunta ou pedido de informação. Também como sinal de polidez, deve-se usar 'please' ao se fazer um pedido: 'I'd like to have water, please'; 'Beef, please'. Ainda a respeito de pedidos em restaurantes/lanchonetes/bares, pode-se salientar as possibilidades das frases completas ("I'd like to have soup, please"), que são mais formais, e das frases curtas ('Soup, please'), mais informais. Ainda uma outra observação refere-se ao que se define como comunicação significativa para o aluno. Isto é, nos quadros apresentados encontram-se sugestões que poderão/deverão ser substituídas por outras alternativas que sejam mais próximas aos contextos dos alunos, às suas práticas cotidianas, tornando a aprendizagem mais relevante.

2) Sobre as expectativas de aprendizagem

As atividades apresentadas para o desenvolvimento da habilidade de comunicação oral oportunizam levar o aluno a interagir com comunicação básica em diálogos em língua inglesa, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (graus de formalidade; polidez; influências contextuais etc, como no uso de ‘excuse me’, ‘please’, ‘Sorry?’); identificar e buscar o sentido de termos e expressões oriundas de outras línguas presentes no uso cotidiano no Brasil; conhecer o funcionamento da comunicação oral da língua estudada, o que inclui: funções comunicativas, estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto cultural, como o uso de ‘please’ junto a um pedido, sendo que o equivalente em português (‘por favor’) não é muito usual na comunicação informal, por exemplo; dispor de vocabulário básico da língua inglesa; reconhecer, por comparação, diferenças e semelhanças e diferenças entre o português e a língua estudada (espanhol; inglês), de modo a contribuir na aquisição de outras línguas; construir conhecimento de forma condizente com as necessidades da sociedade atual (ampliando o foco para a criação com sensibilidade para fatores contextuais); expandir a perspectiva do aprendiz sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e linguagens, como nos exemplos já salientados anteriormente).

3) Sobre as perspectivas / pontos de vista: individual-comunitário-global

Conforme já citado anteriormente, os pontos de vista individual-comunitário-global podem ser desenvolvidos de forma integrada com as habilidades de leitura, comunicação oral e escrita. Inspirando-se no diálogo entre o garçon americano e o cliente britânico, os alunos poderão ser incentivados, por exemplo, a construir diálogos em inglês com palavras e termos que tenham pesquisado e que apresentem diferenças em culturas de língua inglesa (como: ‘elevator’=EUA; ‘lift’=Inglaterra; ‘washroom’=Canadá; ‘restroom’ ou ‘men’s room’/‘ladies’room’=EUA) e também com palavras ou termos que mostrem diferenças culturais de países de língua portuguesa (gabinete=Brasil, secretária=Portugal) ou de diferentes regiões ou comunidades brasileiras (mexerica e bergamota; urucum e coloral, etc). Outra atividade a ser sugerida é a pesquisa da presença de palavras estrangeiras e dos neologismos na comunicação no Brasil, mas também das palavras em português que são usadas nas culturas estrangeiras. As unidades comunicativas podem ser expandidas, de forma a praticar:

What do you mean by 'secretária', is it 'secretary'?

No, it's 'desk' in Portugal, or 'gabinete' in Brazil.

What do you mean by 'urucum'?

It's another word for 'coloral' in Portuguese.

A: Are you going to a 'convescote' on Saturday?

B: What do you mean by 'convescote'?

A: It's the Portuguese word for 'picnic'.

B: Oh, I see. Nobody uses 'convescote' in Portuguese, but 'piquenique', right?.

Esse tipo de atividade permite que o aluno conheça e reflita sobre as mudanças culturais percebidas na linguagem e comunicação de regiões, países e provavelmente poderão surgir outras referentes a comunidades específicas, apontadas pelos próprios alunos. Desse modo, estarão trabalhando essa questão nas perspectivas individual, comunitária e global, conforme se visualiza no quadro abaixo.

Individual(atividades de comunicação oral e escrita)

Conhecer ou reconhecer linguagem ou comunicação do contexto do aluno

Comunitário(atividades de comunicação oral e escrita)

Conhecer ou reconhecer linguagem regional ou estrangeira na cultura brasileira. Discutir/refletir sobre isso.

Global (atividades para reflexão)

Saber como a linguagem transita no mundo e refletir criticamente sobre isso e sobre as influências de algumas culturas sobre outras.

PRÁTICA ESCRITA

Para o desenvolvimento da escrita, podem ser pensadas atividades como:

- 1) a criação de diálogos em que os alunos pratiquem e consolidem funções ou unidades comunicativas focalizadas nesse eixo, por exemplo:

Context: a snack bar

[peça um refrigerante ao atendente]:.....

[atendente pergunta se você quer refrigerante X ou Y]:

[responda]:.....

Context: arriving for a job interview at a company, 10 o'clock in the morning.

[cumprimente a secretária]:

[secretária responde a cumprimento]:.....

[apresente-se]:.....

[secretária pede para você sentar e pergunta se aceita um cafezinho]:

Have a seat,

[você aceita]:.....

- 2) Outra atividade escrita pode ser o preenchimento de um formulário a ser anexado a uma ficha de entrevista para emprego, com dados como:

APPLICATION FORM

Name:

Address:

City:

Zip code:

Phone number:

Identity card or Social security card:

Check your abilities/knowledge:

English: ()very good ()good ()fairly good ()insufficient

Spanish: ()very good ()good ()fairly good ()insufficient

Portuguese: ()very good ()good ()fairly good ()insufficient

Computer language: ()very good ()good ()fairly good ()insufficient

Mathematics: ()very good ()good ()fairly good ()insufficient

History: ()very good ()good ()fairly good ()insufficient

Sciences: ()very good ()good ()fairly good ()insufficient

Job required:

I would like to work on/as

3) Alguns levantamentos poderão ser feitos pelos alunos, registrando as diferenças de vocábulos ou termos em regiões ou países.

Exemplo:

Word/term:(in.....) or(in.....)

Word/term:(in.....) or(in.....)

Word/term:(in.....) or(in.....)

4) Outras sugestões:

a) por meio da Internet, entrevistar/descobrir pessoas que tenham passado por uma situação de confusão linguística (frases/palavras/termos/hábito cultural diferente). Escrever um breve relato em inglês sobre o ocorrido.

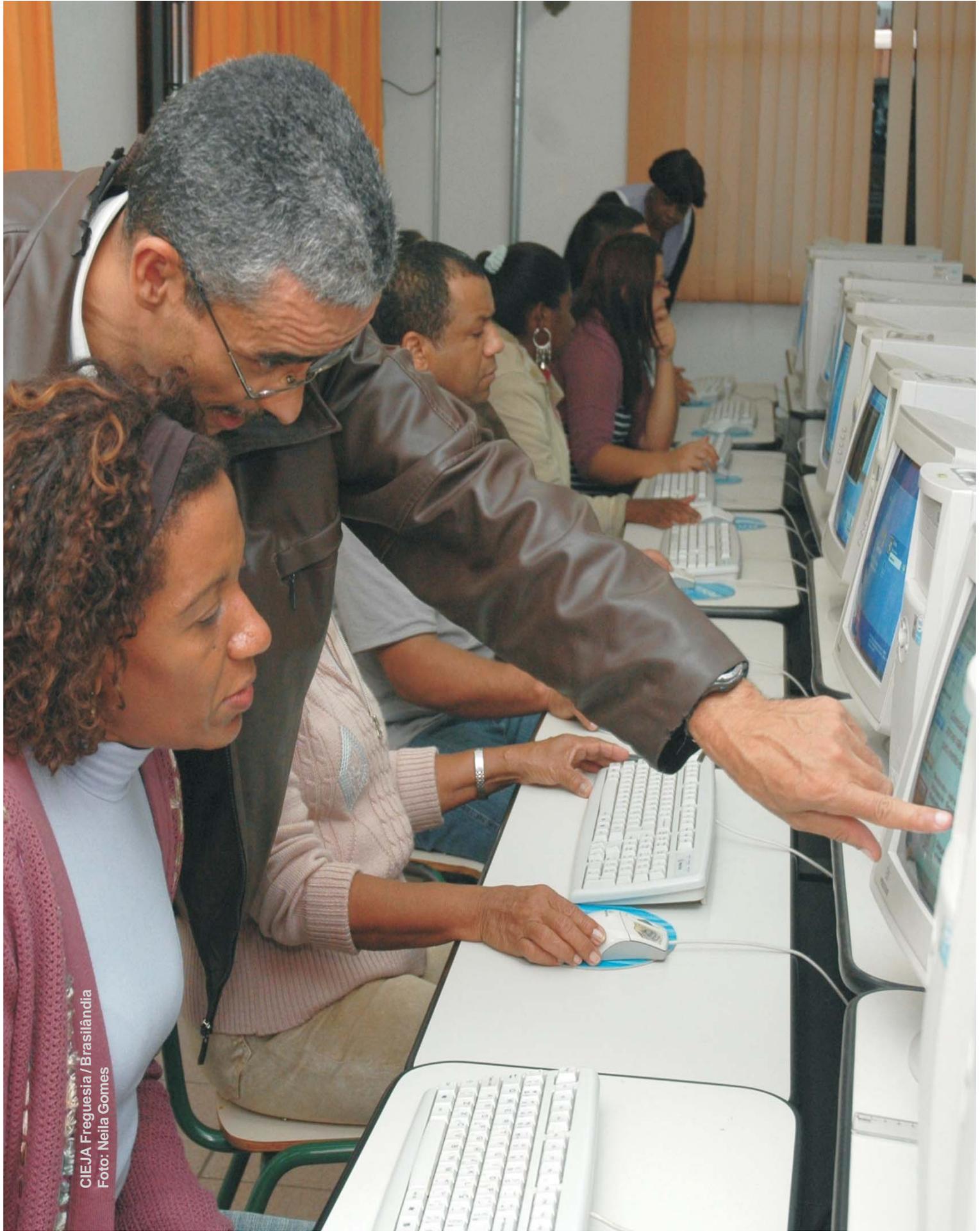
b) entrevistar alguma pessoa conhecida/um amigo que tenha passado por uma situação de confusão linguística (frases/palavras/termos/hábito cultural diferente). Escrever um breve relato em inglês sobre o ocorrido.

Os planejamentos devem incluir também atividades visando à aprendizagem e consolidação de aspectos linguísticos. Esses devem ser trabalhados complementando o desenvolvimento das habilidades de leitura, comunicação oral e escrita, conforme já salientado anteriormente. Tendo em vista as atividades sugeridas no eixo 4, podem ser planejadas atividades para a consolidação: do uso de artigos indefinidos (por exemplo, na frase 'I'd like to have soup', 'soup' não requer a/an; 'I'd like to have a beer', 'beer' requer o

artigo). Um outro uso de 'would', já que anteriormente foi apresentado o uso de 'would' como condicional. Nesse eixo, 'would' aparece como o uso polido da oferta de algo: 'Would you like to have soup or salad?').

Outros aspectos linguísticos podem ser identificados pelo professor como necessários nesse eixo: uso de tempos verbos (futuro com *ing*: 'I'm going to have salad for lunch'; passado: 'I had salad for dinner yesterday'); de conjunções 'and'; 'but'; 'then', etc.

Conforme já sinalizado, nesta proposta os aspectos linguísticos não sejam o centro das aulas do ensino, não sendo o ponto de partida do que deve ser ensinado em cada aula. No entanto, é muito importante que o conhecimento linguístico seja trabalhado com os alunos, pois a gramática e o vocabulário constituem a língua estrangeira que o aluno está aprendendo por meio das habilidades desta proposta.



CIEJA Freguesia / Brasília
Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 9

9. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO NA EJA

Celi Espasandin Lopes
Luiz Percival Leme Britto

Para alcançar os objetivos educacionais, é fundamental que se disponha, além de recursos e metodologias apropriadas, de um referencial de avaliação adequado.

A avaliação é instrumento fundamental na organização dos processos educacionais, no âmbito da sala de aula, da escola e do sistema de ensino. Bem realizada, contribui para a visualização crítica dos resultados das atividades vivenciadas e para a transparência aos envolvidos no processo.

Ela contribui tanto para a identificação dos conhecimentos e das aprendizagens dos estudantes, individualmente e em grupo, e para reajustes nas ações pedagógicas, como para mudanças nos currículos, nos conceitos e práticas formativos, nas formas de gestão e até nas configurações do sistema educativo.

O que se pode aprender pelas experiências permite acréscimos de eficácia e de eficiência a qualquer processo. Nesse sentido, a avaliação tem a ver com as transformações não somente da Educação, mas também da sociedade do presente e do futuro. Ela orienta as escolas na percepção das necessidades técnico-pedagógicas específicas, informando os agentes educativos sobre os níveis de consecução dos objetivos escolares nas escolas, para que atuem a favor da melhoria do ensino.

Conforme Dias Sobrinho (2009),

a avaliação e as transformações educacionais se interatuam, ou seja, a avaliação é um dos motores importantes de qualquer reforma ou modelação e, reciprocamente, toda mudança contextual produz alterações nos processos avaliativos. [Além disso], todas as transformações que ocorrem na educação e em sua avaliação fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, das complexas e profundas mudanças na sociedade, na economia e no mundo do conhecimento.

Tais contribuições são essenciais, permitindo ampla visão do sucesso das

intervenções e a reflexão sobre as práticas. Auxiliam também para que as lições aprendidas sejam incorporadas às atividades de acompanhamento e propiciam a formulação e a execução de novas intervenções.

As constatações, as recomendações e as lições aprendidas devem ser integradas no processo de tomada de decisões, nos seus diversos níveis, desde o político até o operacional.

9.1 Definição e limites da avaliação

Avaliação pode ser entendida, de forma genérica, como toda prática que, considerando um processo pedagógico, promova questionamentos sobre ele e sirva de base para a reflexão sobre o que se faz. Pode também apresentar um significado mais específico, que indique a relevância, a eficácia, a eficiência, o impacto e a sustentabilidade de um projeto pedagógico, caracterizando-se como a procura sistemática de resposta para as intervenções de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a avaliação é um processo tão sistemático e objetivo quanto possível, consistindo em apreciar um projeto, em desenvolvimento ou concluído, sua concepção, sua execução e seus resultados. Destina-se a determinar a relevância e o nível em que os objetivos foram alcançados, bem como a eficiência, a eficácia, o impacto e a sustentabilidade, em termos de desenvolvimento.

Embora avaliação e acompanhamento sejam tarefas distintas, a ligação entre elas é estreita e complementar. O acompanhamento é uma tarefa importante no ciclo do projeto e fonte de informação para a avaliação. Cabe salientar que as duas funções preenchem objetivos diferentes e não podem ser tratadas como se fossem uma única e mesma coisa.

O acompanhamento implica observar e descrever o que existe, captando o que realmente acontece. É fundamentalmente um processo interno, realizado pelos responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem. Deve ser um processo contínuo de coleta e análise de informação, para responder à gestão imediata das atividades que estão sendo realizadas.

Os indicadores e os métodos para verificar o progresso são normalmente incluídos na fase de concepção, mas, para serem efetivos, devem ser apropriados ao

projeto educacional e compreendidos pelos participantes, de forma que haja dimensionamento apropriado da intervenção.

A avaliação pressupõe a identificação dos efeitos do que foi feito, seguida necessariamente da apreciação do seu valor. Preocupa-se com a relevância, a eficácia, a eficiência, o impacto e a sustentabilidade do que foi feito. Mais esporádica que o acompanhamento, é facilitada pelas informações e pelas análises do acompanhamento, mas utiliza fontes de informação suplementares.

Finalmente, ressalte-se que a avaliação deve promover a clarificação sobre os objetivos, melhorando a comunicação, aumentando o conhecimento e lançando as bases para as atividades de acompanhamento.

9.2 Finalidades e objetivos da avaliação

A avaliação tem os seguintes objetivos centrais:

- Compreender por que determinadas atividades foram mais ou menos bem-sucedidas, de forma a melhorar seu desempenho no futuro.
- Fornecer base objetiva para a prestação de contas aos principais detentores de interesse, ou seja, as pessoas afetadas pelas intervenções.
- Oferecer resultados que contribuam para a determinação dos recursos.
- Contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento de cada pessoa, aumentando o conhecimento sobre suas possibilidades e suas limitações.
- Estabelecer condições propícias para a atividade pedagógica, indicando possibilidades e necessidades.
- Ajustar e redefinir objetivos, metas, conteúdos e estratégias.
- Permitir o autoconhecimento e contribuir para que os envolvidos possam tomar decisões sobre sua aprendizagem.
- Alimentar a crítica e a autocrítica, de forma a permitir que os participantes possam interferir na dinâmica dos acontecimentos.

Essa visão mais ampla sobre os objetivos centrais de avaliação auxilia a pensar os objetivos específicos neste projeto de avaliação da EJA.

9.3 Critérios de avaliação

Os critérios básicos de qualquer avaliação são: relevância, eficácia, eficiência, impacto, comensurabilidade e sustentabilidade.

A **relevância** é a medida segundo a qual os objetivos de uma intervenção, durante o desenvolvimento do projeto, indicam as expectativas dos envolvidos, as necessidades sociais e políticas.

A **eficácia** fornece os objetivos da intervenção durante o desenvolvimento, ou que se espera que sejam alcançados.

A **eficiência** sinaliza sobre como os recursos, ao serem convertidos em resultados, viabilizam maior economia, seja de recursos materiais ou de tempo.

O **impacto** refere-se aos efeitos de longo prazo, positivos e negativos, gerados pela intervenção de desenvolvimento.

A **comensurabilidade** implica a possibilidade de estabelecer comparações de diferentes resultados e de constituir uma série histórica.

A **sustentabilidade** permite a continuação dos benefícios resultantes do processo de intervenção durante o desenvolvimento e após a sua conclusão.

Ao pensar na dimensão educacional da EJA, há que considerar que, nas últimas décadas, a avaliação tem assumido importância crescente. De fato, tem sido apontada por alguns setores da sociedade e por responsáveis pelas políticas públicas como a resposta a problemas das mais diversas ordens.

Contudo, compreendida como panaceia, a avaliação tende a trazer mais problemas que soluções. De fato, ela serve para identificar a origem dos problemas, mas não é sinônimo de resolução destes. Avaliar é importante, mas como meio privilegiado para melhor compreender a situação e poder intervir de forma fundamentada.

A avaliação não se restringe à coleta de informação. Incluindo-a, pressupõe a interpretação desses dados, a ação orientada por essa interpretação e uma produção de valores. Como atividade com múltiplas fases que se inter-relacionam, apresenta um elevado nível de complexidade.

Desenvolver a avaliação a serviço da melhoria daquilo que se busca avaliar é o grande desafio que se coloca, em particular, aos professores. Contudo, a avaliação sempre foi e continua a ser problemática. E isso diz respeito tanto aos jovens

professores como àqueles com ampla experiência profissional.

Razões de ordens diversas podem ser apontadas para justificar tal afirmação, nomeadamente decorrentes:

- (I) do âmbito social;
- (II) do âmbito profissional;
- (III) do seu significado; e
- (IV) da sua natureza.

A essas razões, que permanecem ao longo do tempo, pode-se acrescentar outra, de caráter contextual, referente ao período de mudança curricular que atualmente se vive.

A grande visibilidade social que a avaliação tem no campo da educação é um dos aspectos que contribui para a complexidade das práticas avaliativas. Em geral, os estudantes questionam seus resultados escolares, seja por discordarem das notas atribuídas, seja por estranharem os procedimentos avaliativos. No entanto, raramente questionam sobre as metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

As conseqüências de ordem social criam nos professores angústias e indecisões. Os resultados escolares dos alunos podem influenciar de forma determinante seu futuro, quer no prosseguimento de estudos, quer na sua vida cotidiana ou profissional.

Tendo plena consciência de que a avaliação é uma prática humana cujos resultados não são independentes de um conjunto de variáveis, no qual se inclui necessariamente o grupo ao qual pertence o aluno, decidir com segurança entre uma nota ou outra é, certamente, muito angustiante para o professor. A ausência de sentido da quantificação das aprendizagens, atribuindo certo valor em uma dada escala, associada à importância que tal decisão pode acarretar na vida do aluno é, sem sombra de dúvida, tarefa ingrata para o professor.

Considerando o papel social que a EJA tem tido nos últimos anos, destacando-se como a área do saber primordialmente usada como elemento de seleção, o que se expôs toma maior importância e significado.

O entendimento e o significado da avaliação constituem um campo gerador de dificuldades. Tradicionalmente, no passado, o indivíduo e o contexto eram vistos como entidades separadas. Acreditava-se, seguindo o paradigma positivista, ser possível criar procedimentos tecnicamente rigorosos que dariam origem a juízos objetivos.

Atualmente, a avaliação é vista como processo de comunicação social, por meio do qual se atendem às diversas inter-relações presentes em cada ato avaliado.

O insucesso em uma tarefa não significa necessariamente falta de conhecimentos, mas, algumas vezes, dificuldades na comunicação. Quando o professor propõe uma tarefa ao aluno, este tem de ser capaz de interpretar o que o professor pretende e como quer vê-la respondida. O professor não é neutro, é um mediador entre a tarefa e o aluno. A tarefa é, assim, a expressão de uma perspectiva. Para ir ao encontro do que foi pedido, o aluno tem de ser capaz de descobrir o significado e o propósito da tarefa.

Perante este quadro de referência, cabe ao professor interpretar o significado da resposta do aluno. Caso esta não seja satisfatória, caberia indagar por que não: por ausência de conhecimentos? De habilidades? Por uma interpretação desviada do significado proposto pelo professor?

É necessário reforçar a importância do componente formativo da avaliação, preconizando o recurso a instrumentos alternativos de coleta de informação, propondo objetivos de aprendizagem de diversas áreas. Isso requer não apenas novas práticas avaliativas, mas, acima de tudo, o desenvolvimento de outro conceito de avaliação. Em outras palavras, requer uma nova cultura de avaliação.

Ressalte-se que, não obstante a avaliação, nos últimos tempos, tenha vindo a ganhar visibilidade, traduzindo o reconhecimento da importância desta área no processo de ensino e aprendizagem, ela segue sendo complexa e gerando muitos problemas aos professores e aos estudantes.

As mudanças não se fazem de uma só vez, mas por avanços e recuos. Todos os que passaram pela escola viveram a experiência de ser avaliados em contexto escolar, mesmo que em um passado longínquo, cuja realidade em nada é comparável com o presente, dadas suas diferenças marcantes.

9.4 Fundamentos do processo avaliativo

As avaliações devem ser úteis e reunir a informação necessária para todos os envolvidos no processo. Por isso, devem ser precisas e rigorosas:

- identificando e transmitindo informações válidas sobre o essencial do objeto que está a ser avaliado;

- refletindo os diferentes interesses e necessidades das partes envolvidas;
- apresentando, de forma clara e concisa, resultados relevantes e úteis para redimensionar o processo de ensino e aprendizagem;
- formulando recomendações úteis e pragmáticas e apresentando as lições aprendidas decorrentes do processo de avaliação;

Mais que estudos científicos, as avaliações precisam ser estudos orientados para a prática. Neste sentido, devem

- estar previstas em um cronograma e realizar-se no momento oportuno para o processo de tomada de decisões;
- identificar e transmitir informação válida e segura sobre os fatos que determinam o valor e o mérito do objeto que está sendo avaliado, fornecendo clareza sobre os objetivos e as prioridades de intervenção;
- ser conduzidas de forma legal, ética e justa, velando pelo bem-estar e pelos direitos de todos os envolvidos no processo, bem como pelos que são afetados pelos seus resultados.

O objeto da avaliação não se limita ao conhecimento adquirido ou demonstrado por um aluno ou um conjunto de alunos. Para poder compreender o quanto e como uma pessoa ou um grupo de pessoas *sabe* determinadas coisas, há que indagar sobre as condições de possibilidade desse saber, bem como sobre o valor e a importância dos conteúdos sobre os quais se indaga.

Nesse sentido, são objetos necessários à avaliação de pessoas ou de sistema: as condições materiais de realização pedagógica; a densidade da formação docente; a dinâmica dos processos de ensino; os recursos didáticos; as formas de organização e administração da escola e dos sistemas escolares. Isso porque o saber demonstrado, se for o alvo imediato de uma avaliação, só se concretiza a partir das possibilidades de aprendizagem e de ensino que se manifestam no ambiente pedagógico, constituído pelos fatores assinalados.

A avaliação no percurso ocorre durante todo o processo pedagógico, mesmo quando elege momentos privilegiados para atividades dirigidas com esse fim específico. A avaliação de resultado se faz em momentos determinados, podendo ou não repetir-se em intervalos fixos.

O valor da avaliação está relacionado com a qualidade dos seus resultados. A

qualidade da avaliação mede-se não apenas pelas suas conclusões, pelas lições aprendidas e pelas recomendações, mas também pela forma como o avaliador chegou a elas. A qualidade depende da produção de resultados confiáveis e comensuráveis, adaptando procedimentos adequados às circunstâncias, aprofundando a análise dos fatos e aplicando métodos e técnicas rigorosas.

A avaliação pode ser uma boa contribuição para a tomada de decisões em relação ao ensino e à aprendizagem, na medida em que detentores de interesse (que não são apenas os que promovem a avaliação, mas também, e principalmente, os sujeitos afetados pelo processo) se percebem e se reveem nos resultados da avaliação. Se sua participação em todas as fases da avaliação for grande, as recomendações e as lições aprendidas serão frutíferas.

9.5 Imparcialidade e independência

A avaliação deve ser imparcial e independente do processo de tomada de decisões no nível político, nas instâncias de financiamento e de gestão. A imparcialidade e a objetividade contribuem para dar crédito à avaliação e a seus resultados e são conseguidas pelo respeito permanente dos princípios de independência, neutralidade, transparência e justiça durante todo o processo de avaliação.

A independência dá legitimidade à avaliação e reduz o potencial de conflitos de interesses que podem surgir, no nível tanto das decisões políticas quanto dos gestores.

A imparcialidade e a independência são conseguidas, separando, das atividades de planejamento, a função da avaliação, o que pode ser conseguido pela criação de um serviço responsável por esta.

A credibilidade da avaliação depende da formação, da experiência e da independência dos avaliadores, bem como do grau de transparência e abrangência do processo de avaliação. A credibilidade requer que a avaliação relate tanto os sucessos quanto as dificuldades.

A transparência do processo de avaliação é crucial para sua credibilidade e legitimidade. Para assegurar a transparência, o processo de avaliação deve ser o mais aberto possível, com ampla difusão dos resultados.



CIEJA Freguesia / Brasília
Foto: Neila Gomes

CAPÍTULO 10

10. REFERENCIAIS PARA O TRABALHO DIDÁTICO E FORMAÇÃO

10.1 Quadro 1: Habilidades de comunicação oral, leitura e prática escrita

Comunicação Oral

Apresentações

Informar/perguntar onde mora

Fazer convites/ aceitar-recusar-justificar

Conversar sobre, comparar e contrastar o cotidiano

Contar sobre, comparar e contrastar planos futuros

Discutir sobre trabalho/profissões

Dar, comparar e contrastar opiniões

Narrar sobre , comparar e contrastar algo interessante (filme, passeio, festa, férias, livro...)

Leitura

Compreensão Geral (leitura crítica)

Pontos principais (leitura crítica)

Detalhes (leitura crítica)

Letramento crítico

Prática Escrita

Uso contextualizado da língua, ex:

escrever e responder mensagem;

“conversa escrita”;

narrativas curtas.

Aspectos Linguísticos

Cognatos

Grupos nominais

Prefixos

Sufixos

Referência textual

Inferência lexical

Tempos e formas verbais

Categorias de palavras (substantivos, adjetivos, advérbios, por ex)

Estrutura passiva

Elementos de ligação

Pontos de vista: individual, comunitário e global

O quadro acima resume o conteúdo linguístico sugerido ao longo do caderno didático.

10.2 Bibliografia comentada

BAUMAN, Z.(1998) *Globalização: As Consequências Humanas*, Traduzido por Marcus Penchel. Rio e Janeiro: Ed Jorge Zahar

O sociólogo polonês mostra uma história detalhada da globalização as raízes e as consequências deste processo, levando os leitores a uma reflexão sobre os efeitos da globalização - premissa supostamente inquestionável a respeito do nosso modo de vida - na política, na economia, nas estruturas sociais e até em nossas percepções de tempo e espaço.

BRASIL, *Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras*, Linguagens, Códigos e Tecnologias. Brasília: MEC-SEB, 2006

Traz uma proposta para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas de educação formal, segundo as teorias dos novos letramentos e multiletramentos que prevê: a

revisão dos objetivos desse ensino nas escolas regulares tendo em mente as mudanças sociais atuais; a revisão das orientações teóricas e práticas desse ensino, de forma a promover um ensino de idiomas que considere a formação de alunos que inclui: cidadania engajada; desenvolvimento crítico de alunos, enfim, um ensino próximo as novas necessidades da sociedade e os interesses dos jovens dessa sociedade.

BRITO, L. P. L. , (2007) O ensino da leitura e da escritura numa perspectiva transdisciplinar, Marcos Bagno et all (org) *Práticas de letramento no Ensino: leitura, escrita, discurso*. São Paulo: Ed Parábola.

O texto problematiza o ensino de leitura e escrita na escola nas práticas de letramento de língua materna, referindo-se, por exemplo, ao tratamento distante entre leitura e literatura, à limitação desse ensino a questões metodológicas e debate sugestões sobre as questões debatidas. Muitas das questões abordadas podem ser referências para a reflexão do ensino de línguas estrangeiras.

CANAGARAJAH, S. A. (2005) *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

O autor reúne textos que se preocupam com políticas e propostas linguísticas que contemplem a relação entre conhecimento global e conhecimento local. É importante referência de leitura para a compreensão das questões linguísticas e culturais apontadas nos eixos do caderno.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). Acesso: April 2001, http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html (*)

COPE, B.; KALANTZIS, M. (2000) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge

Essa obra constitui-se uma leitura obrigatória para os interessados no futuro dos letramentos nas sociedades que rapidamente se transformam. Aborda um amplo sumário de questões fundamentais para a educação atual e para o ensino de línguas, como: multiletramentos, multimodalidades, ciber-escolarização, narrativas.

COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (2005). *Letramento Digital. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica

Além de explicar o letramento digital e sua ligação com textos e máquinas, o livro

aborda questões centrais relacionadas ao tema: a interação do usuário com a linguagem tecnológica; o ensino no contexto tecnológico; a preparação da escola e dos professores para a virtualidade; leitura e escrita no ambiente digital; o que há de novo nesse ambiente.

GEE, J. P. (2004) *Situated Language and Learning*. New York & London, Routledge.

Esse autor é considerado um expoente nos estudos de educação. Preocupa-se com a aprendizagem situada e significativa e discute em seu livro a necessidade de que a escola promova um ensino que se afine com as necessidades da sociedade atual, considerando as novas linguagens, tecnologias e interesses dos jovens.

GIROUX, H. (1997) *Os Professores Como Intelectuais*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas

Nessa obra o autor dedica-se a discutir a pedagogia crítica como uma proposta de revisão na formação docente quanto na educação escolar. Reune textos de teóricos afinados com a pedagogia crítica, discutindo, dentre vários temas: a revisão de objetivos behavioristas e humanísticos na educação, a linguagem da escola, o currículo escolar, o pensamento crítico, política cultural e educacional.

GRADDOL, D. (2006) *English Next*. UK: British Council Acesso *online*: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm>

Essa publicação é um relatório de um trabalho encomendado pelo British Council. O relatório chama a atenção para a velocidade das mudanças das questões que afetam o idioma Inglês, identificadas em publicação de 1997, desse mesmo autor: *O Futuro do Inglês?* Segundo essa nova pesquisa, já estamos num novo ambiente e numa nova fase de desenvolvimento do Inglês. Quais são as novas regras e quem serão os ganhadores e perdedores? Nesse novo estudo, David Graddol sugere algumas respostas analisando tendências demográficas e econômicas do século 21, que afetam o Inglês Global e as políticas de linguagem em todo o mundo e vão influenciar seu futuro.

GRADDOL, D. (1997) *The Future of English*. UK: British Council Acesso *online*: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-futureofenglish.htm>

O livro explora os possíveis impactos de longo prazo na língua inglesa, considerando os desenvolvimentos das tecnologias de comunicação, a crescente globalização econômica e as mudanças demográficas identificadas a partir do final do século 20. Baseia-se em pesquisa linguística existente para examinar as novas tendências na globalização, na cultura popular e no desenvolvimento econômico e como essas questões afetam o futuro da língua inglesa.

KRESS, G., (2003) *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge

O autor leva em conta os fatores sociais, econômicos, tecnológicos e de comunicação para avaliar os modos de escrita convencionais e os das novas mídias, salientando a força das imagens e da linguagem tecnológica na comunicação e interação entre pessoas. Discute, também, as mudanças epistemológicas observadas nas sociedades atuais.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (2003) *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press

Esse livro é considerado uma leitura fundamental para a compreensão sobre a proposta educacional dos novos letramentos, trabalhada em muitos países que pretendem rever a educação praticada por meio das várias disciplinas escolares e universitárias. Discute questões como: a expansão de perspectiva de 'leitura', as novas linguagens tecnológicas, as novas formas de construir conhecimento, as mudanças na sociedade.

MAKONI, S. & PENNYCOOK, A., (2007) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, New York and North York: Multilingual Matters

Nesse livro os autores debatem a perspectiva de que as línguas, os conceitos de língua e as metalinguagens sejam invenções. A partir dessa visão crítica, reúnem textos de outros autores que, como eles, buscam 'desinventar' e reconstituir as línguas por meio de uma historiografia crítica.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. (2001) *Para uma Ecologia da Escrita Indígena: A Escrita Multimodal Kaxinawá* in Signorini, I. (org.) *Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras

O autor discute as mudanças no habitus grafocêntrico dos letramentos convencionais a partir de suas pesquisas sobre a escrita multimodal Kaxinawá. Esse texto lança reflexões críticas muito relevantes para os professores interessados na escrita, na leitura e interpretação e na multimodalidade.

MONTE MÓR, W. (2009) *Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views* in Gonçalves, G. R. et al (orgs), *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG

A autora expande e discute as teorias que subsidiam a nova proposta para o ensino de línguas estrangeiras para jovens do ensino médio. Explica as mudanças atuais na educação e na sociedade, as novas formas de construção de conhecimento e o projeto

dos novos letramentos aplicados ao ensino de línguas estrangeiras.

MONTE MÓR, W. Eu e o outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas, *Interfaces* nº8. Rio Grande: FURG/ABECAN, 2008, p 161-180. Acesso online: www.abecan.org.br

A partir de pesquisas realizadas no Canadá, a autora discute a relação identidade-alteridade. Focaliza, dentre outros cenários, relatos de três mulheres indígenas canadenses de três gerações diferentes.

MONTE MÓR, W. (2007) *Investigating Critical Literacy at the University in Brazil*. Critical Literacies. London: www.criticalliteracy.org.uk

Analisa resultado de pesquisa realizada com universitários focalizando o desenvolvimento interpretativo desses, segundo os conceitos de letramento crítico. Contribui para a compreensão sobre o conceito de letramento crítico e para a reflexão a respeito da formação universitária no que se refere à preparação para as novas necessidades da sociedade e para a formação docente.

MONTE MÓR, W. (2007) *Leitura, Literatura e Letramento Crítico em Garcia Márquez* in Sedycias, J. (org) *A América Hispânica no Imaginário Literário Brasileiro*. Recife: Ed. Universitária da UFPE

Focaliza a relação entre leitura, literatura e letramento crítico por meio de um levantamento feito entre alunos com um texto literário.

MONTE MÓR, W. (2006) *A mediação entre a teoria e a prática no ensino de línguas estrangeiras*. CROP nº11. São Paulo: Ed Humanitas/USP

Por meio de uma investigação de campo, o texto aborda a opção de professores de língua inglesa pelo ingresso no magistério e a clareza dos investigados sobre os objetivos do trabalho que realizam. O texto analisa a construção de identidade de professores de língua inglesa e possibilita reflexão sobre a formação docente.

MONTE MÓR, W. 2002. Multiculturalismo nas Américas multiculturais, CROP nº8. São Paulo: Humanitas/USP, p 311-329 *Interfaces* nº2. Porto Alegre: UFRGS/ABECAN, p 145-161. Acesso online: www.unesco.br ou www.abecan.org.br

A autora discute o ensino de língua inglesa, reavaliando a concepção de cultura adotada no mesmo. A partir de dados de pesquisa, discute a diversidade cultural observada em sociedades, como a brasileira e a canadense. Defende a necessidade das noções sobre multiculturalismo e diversidade cultural nos programas de formação de

professores de línguas estrangeiras.

MUSPRATT, S., LUKE A. & FREEBODY, P. (1997) *Constructing Critical Literacies*. St Leonards, Hampton Press

Nessa obra os autores organizam capítulos em torno da questão que defendem ser a mais relevante para os tempos atuais: uma educação renovada que se preocupe em desenvolver o que denominam 'letramento crítico'; uma proposta de natureza político-pedagógica. Abordam questões como: as práticas sociais de leitura; cidadania engajada; colonialismo e pós-colonialismo na educação; práticas de leitura e escrita; educação crítica; e outros.

RAJAGOPALAN, K. 2003 *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Ed Parábola

O livro aborda criticamente questões linguísticas referentes à língua estrangeira, tais como: linguagem e identidade, a construção de identidades estrangeira e auto-estima, linguagem e xenofobia, os estrangeirismos e o papel dos linguistas, e outros. Discute a dimensão ética das teorias linguísticas e defende a necessidade de uma nova filosofia para o ensino de línguas.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009

Essa obra refere-se à temática dos letramentos múltiplos e embora se concentre sobre o ensino da língua portuguesa, traz uma discussão teórico-prática importante para a compreensão da proposta na sala de aula.

SOARES, M. (2005). *Letramento, Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica

A autora discute o tema letramento por meio de três gêneros diferentes: um verbete do "Dicionário crítico da educação", um hipertexto e um texto acadêmico. Essa abordagem possibilita ampla compreensão sobre as questões envolvidas nos letramentos da sociedade atual.

SUÁREZ-OROZCO, M.M. & QIN-HILLIARD, D.B. (2004). *Globalization, Culture and Education in the New Millenium*. Berbeley and Los Angeles: University of California Press.

Esse livro aborda a globalização preocupando-se com os impactos dessa na cultura e educação de jovens na sociedade atual. Traz textos escritos por especialistas em áreas relacionadas com o tema central da obra.

10.3 Dissertações e teses

DUBOC, A. P. M., (2007). A questão da avaliação de aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos. São Paulo: USP. Dissertação de mestrado, disponível na biblioteca virtual da USP: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-06112007-102340/>

FERRAZ, D. M. (2006) Investigações sobre a leitura através do cinema na universidade: o letramento crítico no ensino de inglês. São Paulo: USP. Dissertação de mestrado, disponível na biblioteca virtual da USP: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-08082007-140125/>

MOTTA, T.F. (2008) Leitura em inglês no ensino médio: uma análise da atividade de leitura na escola e sua relação com a comunicação mediada por novas tecnologias. São Paulo: USP. Dissertação de mestrado, disponível na biblioteca virtual da USP: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-06072008-010957/>

QUIRINO DE SOUZA, R. M. R. (2006) Professores de inglês da escola pública : investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos. São Paulo: USP. Dissertação de mestrado, disponível na biblioteca virtual da USP: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-01112006-155417/>

ROSENBERG, A. J. (2007) O estágio burocrático e a formação do professor: paisagens de ação e paisagens de consciência na Licenciatura em Língua Inglesa - um estudo de caso. São Paulo: USP. Dissertação de mestrado, disponível na biblioteca virtual da USP: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12022009-151444/>

UECHI, S. (2006) Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio. São Paulo: USP. Dissertação de mestrado, disponível na biblioteca virtual da USP: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07112007-130624/>

TAKAKI, N. H. (2003) Leitura na formação de professores de inglês da rede pública: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês. São Paulo: USP. Dissertação de mestrado, disponível na biblioteca virtual da USP: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-30072009-153851/>

TAKAKI, N. H. (2008) Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso. São Paulo: USP. Tese de doutorado, disponível na biblioteca virtual da USP: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-05022009-113813/>

UECHI, S. (2006) Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio. São

Paulo: USP. Dissertação de mestrado, disponível na biblioteca virtual da USP: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07112007-130624/>

ZACCHI, V. J. (2009) Linguagem e cultura na construção da identidade do sem-terra. São Paulo: USP. Tese de doutorado, disponível na biblioteca virtual da USP: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-05022010-123559/>

10.4 Sites e blogs que podem ser visitados

<http://www.englishtips.org>

É um site russo, com versão em inglês onde se encontram muitos livros bons na área de ensino de inglês.

<http://projetonovosletramentos.blogspot.com>

É o blog de um projeto nacional que propõe, junto com professores de universidades de todas as regiões brasileiras, repensar o ensino de línguas estrangeiras (por enquanto, focalizando a língua inglesa) segundo necessidades locais e globais, atendendo questões percebidas na sociedade e educação atuais.

<http://www.throughothereyes.org.uk>

Esse site apresenta um projeto chamado 'Through Other Eyes', elaborado com o propósito de trabalhar a expansão de perspectivas sobre questões sociais da sociedade inglesa. É coordenado pelos Prof Dr Lynn Mario T Menezes de Souza (USP) e Vanessa Andreotti (Universidade da Nova Zelândia/Universidade de Nottingham).

<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>

Esse é o site do Projeto AMFALE que reúne pesquisadores interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras através de narrativas de aprendizagem. O projeto é coordenado pela Profa. Dra. Vera Menezes (UFMG) que trabalha na construção de um modelo teórico de aquisição de língua estrangeira com suporte da teoria dos sistemas complexos, ou teoria do caos, de um conjunto de teorias de aquisição e de evidências empíricas em narrativas de aprendizagem.

<http://www.criticalliteracy.org.uk>

Esse é o site de um periódico inglês que traz artigos em inglês sobre os novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos. Esses são subsídios importantes e complementares às propostas do caderno didático para o ensino de línguas estrangeiras-língua inglesa do EJA.

<http://www.fflch.usp.br/dlm/crop>

Site do periódico da área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Traz textos sobre ensino de línguas, literatura, tradução, linguística. Vários desses textos abordam as temáticas dos eixos do caderno didático para línguas estrangeiras-língua inglesa.

<http://www.fflch.usp.br/dlm/yawp>

Esse é o site de um periódico do Departamento de Letras Modernas da USP. Os textos são elaborações dos alunos de Letras, área de Inglês desse departamento. Podem ser utilizados para o ensino de língua inglesa nas escolas.

<http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm>

Nesse site o livro “English Next” escrito por David Graddol está disponível gratuitamente.

<http://www.britishcouncil.org/learning-research-futureofenglish.htm>

Nesse site o livro “The Future of English” escrito por David Graddol está disponível gratuitamente.



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider
Secretário

Célia Regina Guidon Falótico
Secretária Adjunta de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo
Assessoria Técnica e de Planejamento

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Regina Célia Lico Suzuki
Diretora