

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Leonardo Sarmiento Travincas de Castro

**ENSINO DE INGLÊS EM ESCOLA PÚBLICA:
uma proposta dialética e comunicativa**

Taubaté - SP

2017

Leonardo Sarmiento Travincas de Castro

**ENSINO DE INGLÊS EM ESCOLA PÚBLICA:
uma proposta dialética e comunicativa**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Karin Quast.

Taubaté - SP

2017

Leonardo Sarmento Travincas de Castro

ENSINO DE INGLÊS EM ESCOLA PÚBLICA: uma proposta dialética e comunicativa

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Karin Quast

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: _____ Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho a minha esposa e a minha filha, por permanecerem ao meu lado durante toda esta trajetória, sempre me apoiando e enchendo de amor a minha vida, principalmente nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Karin Quast, que me abriu as portas do mundo acadêmico e que me conduziu por esse domínio de forma verdadeiramente magistral.

À Profa. Dra. Maria José Milharezi Abud, pelas aulas carregadas de emoção e sabedoria que eu tive a honra de participar.

À Prof. Dra. Patrícia Tosqui Lucks, que me proporcionou ótimas experiências em sala de aula e, dessa forma, possibilitou-me novos olhares sobre o ensino de língua inglesa.

Aos meus pais, irmãos, avó, sobrinha e sobrinho, pessoas que amo incondicionalmente.

Aos meus avôs e avó materna, que não estão mais neste mundo, mas sinto as suas presenças em meu coração.

O saber que não vem da experiência não é realmente saber.

L.V. VYGOTSKY

RESUMO

O presente trabalho trata de uma proposta de ensino de inglês direcionada para escolas públicas de nível básico e que se fundamenta em preceitos da dialética marxista e na abordagem comunicativa. As Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2014) sugerem que professores, independentemente da disciplina com que trabalhem, adotem fundamentos didáticos baseados na perspectiva dialética para o planejamento e execução de suas ações docentes. No caso específico das línguas estrangeiras, esse documento ainda recomenda a aplicação da abordagem comunicativa. Contudo, tais Diretrizes não esclarecem como o professor deve conciliar princípios da didática dialética e a abordagem comunicativa em um único trabalho docente-discente. No entanto, dadas as características da dialética e da abordagem comunicativa, acreditamos que tal conciliação pode ser benéfica para o processo de ensino e aprendizagem. Esse benefício condiz com a possibilidade da oferta de uma prática docente e discente que estimule o pensamento crítico e o desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos em situações concretas de interação em língua estrangeira, características geralmente ausentes nas aulas de inglês no âmbito de escolas de nível básico. Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é apresentar uma proposta didática baseada na dialética e na abordagem comunicativa para o preparo e ministério de aulas da disciplina de língua inglesa no Ensino Básico. Com base nessa proposta, os objetivos específicos são a elaboração de um plano de unidade e de seus correspondentes planos de aula, a fim de que sirvam de modelo para facilitar a eventual aplicação, por parte de terceiros, das sugestões aqui apresentadas. Empreendemos nosso trabalho baseando-nos, principalmente, na proposta didática dialética de Gasparin (2015) e em autores como Ellis (2003), Freeman (2001), Harmer (2007, 2012), Scrivener (2015) e Thornbury (2011) para elucidar princípios e práticas que compõem a abordagem comunicativa. Metodologicamente, esta é uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de natureza teórico-aplicada. Como resultados, apresentamos exemplos comentados de um modelo de plano de unidade e seus cinco respectivos planos de aula, os quais contam com os textos e modelos de exercícios a serem utilizados. Para a elaboração do plano de unidade, os seguintes acréscimos foram sugeridos ao modelo de Gasparin (2015): a inclusão de um espaço no plano de unidade dedicado à descrição da turma e de suas necessidades especiais; a inclusão de conteúdos linguísticos (condizentes com as competências sociocultural, gramatical, discursiva e estratégica); e, principalmente, a elaboração de planos de aulas no lugar de descrições de procedimentos gerais. Concluímos que a proposta didática apresentada neste trabalho oferece uma contribuição para professores de língua inglesa, pertencentes à Rede estadual maranhense ou não, que desejam adotar em suas práticas, concomitantemente, princípios da didática dialética de Gasparin (2015) e da abordagem comunicativa.

PALAVRAS-CHAVE: Didática dialética; Abordagem Comunicativa; Ensino Básico.

ABSTRACT

The present paper deals with a proposal of English teaching directed to public schools of basic level and that is based on precepts of the Marxist's dialectics and the communicative approach. The Maranhão State Curriculum Guidelines (MARANHÃO, 2014) suggest that teachers, regardless of the discipline they work with, adopt didactic foundations based on the dialectical perspective for the planning and execution of their teaching actions. In the specific case of foreign languages, the official document (MARANHÃO, 2014) still recommends the application of the communicative approach. However, the State Curriculum Guidelines (MARANHÃO, 2014) do not clarify how the teacher should reconcile principles of dialectic didactics and the communicative approach in a single teaching-student work. However, given the characteristics of the dialectic and the communicative approach, we believe that such conciliation can be beneficial to the teaching and learning processes. This benefit is aligned with the possibility of offering teaching and learning practices that stimulates critical thinking and the development of the students' communicative capacity in concrete situations of interaction in a foreign language, characteristics that are generally absent in English classes in [Brazilian] basic level schools. Thus, the general objective of this paper is to present a didactic proposal based on the dialectics and the communicative approach for the preparation and minister of classes of the English language course in Basic Education. Based on this proposal, the specific objectives are the elaboration of a unit plan and its corresponding lesson plans to serve as a model to facilitate the possible application by third parties of the suggestions presented here. We undertake our work based mainly on the dialectic didactic proposal of Gasparin (2015) and on authors like Ellis (2003), Freeman (2001), Harmer (2007, 2012), Scrivener (2015) and Thornbury (2011) to elucidate principles and practices that make up the communicative approach. Methodologically, this is a bibliographical research, of qualitative approach and theoretical-applied nature. As results, we present commented examples of a unit plan model and its five respective lesson plans, which rely on the texts and models of exercises to be used. For the elaboration of the unit plan, the following additions were suggested to the Gasparin model (2015): the inclusion of a space in the unit plan dedicated to the description of the class and its special needs; The inclusion of linguistic content (consistent with sociocultural, grammatical, discursive and strategic competences); And, mainly, the elaboration of classes plans instead of descriptions of general procedures. We conclude that the didactic proposal presented in this paper offers a contribution to teachers of English language, belonging to the State Network of Maranhão or not, who wish to adopt in their practices, at the same time, the principles of the dialectic didactics of Gasparin (2015) and the communicative approach.

KEY WORDS: Dialectical didactics; Communicative Approach; Basic Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Movimento do método dialético de elaboração do conhecimento	24
QUADRO 02 – Relação entre a dialética marxista e a pedagogia histórico crítica	34
QUADRO 03 – Relação entre o materialismo histórico dialético, a Psicologia Histórico Cultural, a pedagogia histórico-crítica e a didática de Gasparin (2015)	38
QUADRO 04 – Cabeçalho de plano de unidade	92
QUADRO 05 – Descrição da turma e de suas necessidades especiais.....	94
QUADRO 06 – Prática Social Inicial do Conteúdo.....	96
QUADRO 07 – Problematização.....	99
QUADRO 08 – Catarse	102
QUADRO 09 – Prática Social Final do Conteúdo	104
QUADRO 10 – Transcrição do vídeo – “What’s corruption?”	106
QUADRO 11 – Aula 1: exercício para sala de aula 1	106
QUADRO 12 – Aula 1: exercício para sala de aula 2	107
QUADRO 13 – Aula 1: exercício para casa	108
QUADRO 14 – Plano da primeira aula.....	108
QUADRO 15 – How to stop corruption: 5 key ingredients.....	116
QUADRO 16 – Aula 2: exercício para casa	117
QUADRO 17 – Plano da segunda aula	118
QUADRO 18 – Plano da terceira aula	121
QUADRO 19 – Folha da avaliação do texto escrito	125
QUADRO 20 – Folha da avaliação oral	126
QUADRO 21 – Plano da quarta aula	127
QUADRO 22 – Plano da quinta aula	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A DIDÁTICA DE GASPARIN PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA	19
1.1 Materialismo histórico dialético	19
1.2 Psicologia Histórico Cultural	25
1.3 Pedagogia histórico crítica	31
1.4 Didática de Gasparin	37
1.4.1 <i>Prática Social Inicial do Conteúdo</i>	39
1.4.2 <i>Problematização</i>	41
1.4.3 <i>Instrumentalização</i>	42
1.4.4 <i>Catarse</i>	44
1.4.5 <i>Prática Social Final do Conteúdo</i>	45
2 FUNDAMENTOS DO ENSINO COMUNICATIVO	47
2.1 Introdução ao ensino comunicativo	47
2.2 O objetivo do ensino comunicativo	48
2.3 Conceito de método e abordagem	52
2.4 Princípios do ensino comunicativo	56
2.5 Como estudantes aprendem uma segunda língua	59
2.5.1 <i>A versão forte do ensino comunicativo</i>	60
2.5.2 <i>A versão fraca do ensino comunicativo</i>	62
2.6 Bases teóricas para a vertente forte do ensino comunicativo: Chomsky, Krashen e Piaget	65
2.6.1 <i>Chomsky</i>	65
2.6.2 <i>Krashen</i>	67
2.6.3 <i>Piaget</i>	70
2.7 Bases teóricas para a vertente fraca do ensino comunicativo: Vygotsky	73
2.8 Atividades comunicativas	74
2.8.1 <i>Trabalho com a compreensão oral</i>	75
2.8.2 <i>Trabalho com a compreensão escrita</i>	77

2.8.3	<i>Trabalho com a produção da oral</i>	78
2.8.4	<i>Trabalho com a produção escrita</i>	81
2.8.5	<i>Trabalho com vocabulário</i>	83
2.8.6	<i>Trabalho com pronúncia</i>	84
2.8.7	<i>Trabalho com estruturas linguísticas</i>	86
2.9	Avaliação	87
3	PROPOSTA DIDÁTICA DIALÉTICA E COMUNICATIVA PARA O ENSINO DE INGLÊS	90
3.1	Escolha do tema	90
3.2	Cabeçalho	92
3.3	Descrição do perfil da turma e de suas necessidades específica	92
3.4	Prática Social Inicial do Conteúdo	94
3.4.1	<i>Redação dos conteúdos e objetivos da unidade</i>	94
3.4.2	<i>O que os educandos já sabem e aquilo que gostariam de saber</i>	95
3.4.3	<i>Exemplo de Prática Social Inicial do Conteúdo</i>	96
3.5	Problematização	98
3.6	Instrumentalização	100
3.7	Catarse	100
3.8	Prática Social Final do Conteúdo	103
3.9	Uso da língua inglesa	104
3.10	Primeira aula	105
3.10.1	<i>Apresentação do tema</i>	112
3.10.2	<i>Vivência do conteúdo</i>	113
3.10.3	<i>Problematização</i>	113
3.10.4	<i>Prática Social Final do Conteúdo</i>	114
3.10.5	<i>Exercício para casa</i>	114
3.10.6	<i>Avaliação contínua</i>	114
3.10.7	<i>Estágios da didática de Gasparin</i>	115
3.11	Segunda aula	115
3.11.1	<i>Correção do exercício para casa</i>	120
3.12	Terceira aula	121

3.12.1	<i>Critérios para a avaliação da produção oral e da produção escrita</i>	124
3.13	Quarta aula	127
3.14	Quinta aula	128
	CONCLUSÃO	132
	REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

A língua inglesa desempenha um relevante papel para a comunicação na contemporaneidade. Esse idioma vem sendo utilizado, por exemplo, na Internet, em manifestações artísticas, em protestos e eventos que visam o alcance global, nas principais divulgações científicas, em transações comerciais multinacionais e no ministro de aulas em eminentes instituições de ensino, mesmo em países onde o inglês não é idioma oficial. De uma forma geral, o movimento de aproximação entre povos e nações, fenômeno denominado globalização, segundo assevera o cientista político Ortiz (2006, p. 17), “declina-se preferencialmente em inglês”.

Portanto, aqueles que dominam essa língua possuem melhores condições de aproveitar as possibilidades oferecidas pela Internet, de usufruir de produções artísticas elaboradas por diferentes povos, de acompanhar e até mesmo de colaborar com causas humanitárias e eventos globais que influenciam a vida das pessoas, de acessar conhecimentos científicos e de se preparar para o ingresso, permanência e progressão no mercado de trabalho. Em síntese, o conhecimento da língua inglesa pode contribuir para que indivíduos construam um relacionamento ativo com o mundo e com os acontecimentos que o moldam.

Sendo assim, a real democratização do ensino da língua inglesa apresenta potencial para favorecer muitos, sobretudo a população mais pobre, que se tornaria, em posse desse conhecimento linguístico, mais capaz de usufruir de benefícios que geralmente lhes são negados, como aqueles já mencionados.

No Brasil, as classes menos favorecidas, via de regra, frequentam escolas públicas de Ensino Básico (LEFFA, 2014; PAIVA, 2014), onde geralmente essa expressiva parcela populacional encontra a única fonte de ensino sistematizado do inglês, por não dispor de recursos para outros meios, como se matricular em institutos particulares de idiomas. No entanto, a fim de que sejam dadas chances reais aos mais humildes de aprenderem essa língua, é necessário superar vários desafios concernentes à oferta da disciplina de inglês no âmbito da educação de base proporcionada pelo governo.

A existência de dificuldades para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna¹ (LEM), incluindo-se o inglês, opção de maior frequência nas escolas brasileiras (BRASIL, 2000), é reconhecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1996), quanto para o Médio (BRASIL, 2000).

Os PCNs para o Ensino Fundamental admitem que a qualidade do ensino de línguas estrangeiras pode ser prejudicada pelo estado precário de muitas escolas brasileiras, conforme citação abaixo:

[...] as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1996, p. 21).

Os Parâmetros para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) assumem a incompetência de muitas escolas brasileiras em oferecer ensino de qualidade de línguas estrangeiras e afirmam que aqueles que desejam realmente obter esse conhecimento, com frequência, buscam-no em institutos especializados.

O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função. (BRASIL, 2000, p. 26-27).

Essas e outras adversidades, como certas crenças docentes e discentes em relação à aprendizagem do inglês no Ensino Básico, baixa remuneração de professores e extensa jornada laboral a que esses profissionais frequentemente se submetem, estão presentes nos dias atuais, notadamente em escolas públicas, conforme atestam não só estudos recentes sobre o assunto (LEFFA, 2014; MARCHESAN, 2015; PAIVA, 2014; PLANO CDE, 2015; RAMOS; STAHL; SOARES, 2015; SIQUEIRA, 2014), mas também a nossa experiência como professor de língua

¹ No Brasil, de acordo com a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é obrigatório o oferecimento da disciplina de língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até a conclusão do Médio, ficando a cargo dos sistemas de ensino o oferecimento de outras línguas. (BRASIL, 2017)

inglesa da rede pública do Estado do Maranhão (MA), atuante na capital, São Luís, há aproximadamente 7 anos.

Em meio a tantas questões difíceis, destacamos neste trabalho a forma como muitos professores de inglês de escolas públicas brasileiras, segundo avaliação de Oliveira (2014), estruturam suas aulas: apoiando-se quase exclusivamente em exercícios de tradução e na exposição de conteúdos gramaticais. Ao procederem assim, outros conhecimentos de ordem sociocultural, discursiva e estratégica, indispensáveis para o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira, acabam não sendo desenvolvidos².

Por isso, no mais das vezes, o ex-aluno do Ensino Básico brasileiro não possui o conhecimento mínimo em língua inglesa para obter êxito em vários segmentos profissionais, nem para progredir nos estudos, contrariando, a uma só vez, preceitos legais estabelecidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988)³ e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)⁴.

Além disso, devido à excessiva atenção à tradução e à gramática, há pouco espaço na sala de aula para o trabalho das grandes questões sociais pertinentes à vida do discente em comunidade. Sendo assim, a disciplina de língua inglesa acaba por não contribuir na formação cidadã, outra contravenção aos documentos oficiais citados.

Na prática escolar, percebemos que o ensino baseado principalmente na exposição de estruturas gramaticais e em exercícios de tradução é desinteressante aos educandos, porque geralmente despreza seus desejos, gostos, *hobbies*, enfim, ignora uma parte agradável e imprescindível de suas vidas. Além disso, os alunos logo percebem que essa metodologia não contribui efetivamente para o desenvolvimento real da comunicação na língua estudada⁵, desmotivando-os.

² Para uma comunicação efetiva, seja na primeira ou em uma língua estrangeira, o indivíduo necessita dispor de uma **competência comunicativa** desenvolvida, formada não somente da competência gramatical, mas também da sociocultural, estratégica e discursiva. Maiores detalhes sobre as competências comunicativas são discutidos no capítulo 3.

³ O Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

⁴ O Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) estabelece que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

⁵ O livro “Inglês na escola pública não funciona?” (LIMA, 2014) apresenta uma narrativa verídica de um ex-aluno do Ensino Básico público que se diz frustrado porque, em sua experiência, a escola onde

Acrescentamos, ainda, que a repetição dos tipos de atividades propostas, quase sempre baseadas na tradução e na gramática, é entediante para alunos e mestres.

Com base em nossa vivência, aulas com tais características são grandemente responsáveis pelo alto índice de faltas que muitos professores de inglês registram em suas cadernetas; por muitos alunos considerarem essa língua impossível de se aprender na escola, principalmente na pública; e pela desvalorização da disciplina no ambiente escolar como um todo.

Um dos motivos para a ênfase na gramática e tradução tem relação com a falta de qualificação docente, corroborando a narrativa descrita na nota de rodapé número 5. De acordo com publicação⁶ recente da British Council⁷ (INSTITUTO PLANO CDE, 2015), com base em dados oferecidos pelo Censo Escolar 2013 (BRASIL, 2013), um número expressivo de educadores de língua inglesa de escolas públicas Federais, Estaduais e Municipais brasileiras não possui formação superior específica para o ensino dessa disciplina.

Além disso, no que concerne ao conhecimento linguístico, mesmo para aqueles professores que apresentam um diploma de Licenciatura em Letras com habilitação em inglês, dada a reconhecida baixa qualidade de muitos desses cursos (BRASIL, 1998; BRASIL 2000; LEFFA, 2011; OLIVEIRA, 2014), a fluência no idioma não é garantida, o que prejudica o desenvolvimento do trabalho docente.

Talvez, por essa falta de preparo, há uma grande quantidade de educadores que afirma ter dificuldades com o planejamento de suas aulas (INSTITUTO DE PESQUISA PLANO CDE, 2015). Para agravar a situação, muitos professores ainda asseguram que os membros das direções e coordenações pedagógicas das escolas públicas de nível básico onde trabalham, por falta de intimidade com o idioma inglês e por desconhecerem particularidades de como lecionar essa disciplina, não conseguem prestar o auxílio necessário para os professores superarem a deficiência no planejamento.

estudou não lhe proporcionava condições reais para que os alunos alcançassem a fluência desejada em língua inglesa. Isso ocorria porque, segundo o narrador, a metodologia adotada pelos professores era ineficiente, baseada em gramática e tradução, além de muitos mestres não disporem de preparo adequado.

⁶ Referido estudo foi elaborado pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, empresa privada de pesquisas mercadológicas, para o *British Council*.

⁷ “O *British Council* é uma instituição pública do Reino Unido, um instituto cultural cuja missão é difundir o conhecimento da língua inglesa e sua cultura mediante a formação e outras atividades educativas” (BRITISH COUNCIL, 2017).

Voltando-se a atenção para a nossa realidade, as Diretrizes Curriculares da Secretaria de Educação do Estado do MA (MARANHÃO, 2014) demonstram uma preocupação em oferecer um ensino de línguas estrangeiras voltado para o despertar crítico e social dos alunos, bem como para o desenvolvimento de suas capacidades de interação comunicativa em situações concretas de uso da língua estrangeira.

Essa afirmação decorre da recomendação, por parte desse documento oficial, que os professores da Rede, independentemente da disciplina com que trabalhem, utilizem fundamentos didáticos baseados na perspectiva dialética marxista para o planejamento e execução de suas ações docentes. Nessa perspectiva, encontra-se em sua base justamente o objetivo de desenvolver o pensamento crítico-social discente. No caso de professores de línguas estrangeiras modernas (LEM), as Diretrizes (MARANHÃO, 2014) aconselham ainda levar à prática a abordagem comunicativa, que consiste, segundo Richards (2006), em um conjunto de princípios que norteia o ensino comunicativo e que busca exatamente capacitar os alunos para a comunicação em situações reais de interação.

Não obstante, para o professor de inglês, as Diretrizes (MARANHÃO, 2014) não oferecem quaisquer direcionamentos no que diz respeito a como esse profissional deveria conciliar a dialética e a abordagem comunicativa em seu fazer docente. Esse hiato era evidenciado em treinamentos de que participamos, momentos em que questionamentos particulares do ensino de inglês não eram respondidos a contento, deixando os professores confusos.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é apresentar uma proposta didática baseada na dialética marxista e na abordagem comunicativa para o preparo e ministério de aulas da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Básico⁸.

Com base nessa proposta, os objetivos específicos são a elaboração de um plano de unidade e de seus correspondentes planos de aula, a fim de que sirvam de modelo para facilitar a eventual aplicação, por parte de terceiros, das sugestões aqui apresentadas.

⁸ Não faz parte do escopo deste trabalho uma avaliação da aplicação em sala de aula da proposta aqui apresentada, porque este autor se encontrava de licença para capacitação, ao longo de todo o período de pesquisa e elaboração deste texto.

Destacamos que elegemos a proposta didática dialética de Gasparin (2015) como referência para este trabalho⁹. Ela consiste em um conjunto de orientações organizado em cinco passos e que pretende auxiliar professores no preparo de planos de unidade de quaisquer disciplinas. Além da influência epistemológica marxista, Gasparin (2015) ainda se respalda na pedagogia histórico crítica e na Psicologia Histórico Cultural¹⁰.

Para nossa compreensão da dialética marxista, foram de fundamental importância a leitura de Marx (1983, 2008), Marx e Engels (2007) e Duarte (1988, 2007). Como textos de apoio, ainda se destacam, dentre outros: Netto (2011), Pires (1997), Traviños (1987) e Barbosa (2014).

Os estudos da Psicologia Histórico Cultural se basearam sobretudo nos textos de seu maior expoente, Vygotsky¹¹ (1989, 2010a, 2010b), além da leitura de Palangana (1998), Oliveira (1992, 2010) e Silva (2010), que contribuíram para a nosso entendimento das proposições do mestre russo. Já no caso da pedagogia histórico crítica, debruçamo-nos sobre os textos de seu criador, Saviani (2005, 2008).

No que tange à abordagem comunicativa, foram especialmente relevantes Krashen (1982, 2013), Oliveira (2014, 2015), Richards (2006), Savignon (2001) e Scrivener (2015). Os seguintes autores também merecem destaque: Ellis (2003), Freeman (2001), Harmer (2007, 2012), Paiva (2005, 2014a, 2014b) e Thornbury (2011).

Metodologicamente, esta é uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de natureza teórico-aplicada. Seu processo de criação ocorreu em três momentos.

Inicialmente, em face da percepção da já comentada lacuna deixada pelas Diretrizes Curriculares do MA (MARANHÃO, 2014), que sugerem o emprego da dialética e da abordagem comunicativa em um único plano de trabalho docente, mas não indicam como fazê-lo, traçamos os objetivos geral e específico do trabalho.

⁹ Existem outras propostas didáticas baseadas na dialética marxista, como a de Suze Scalcon, mencionada por Saviani na introdução do livro *Uma didática para a Pedagogia Histórico Crítica* (GASPARIN, 2015).

¹⁰ Gasparin (2015) também denomina a Psicologia Histórico Cultural de Teoria Histórico-Cultural, com iniciais em letras maiúsculas.

¹¹ A grafia "Vygotsky" é adotada como a padrão para este trabalho. No entanto, em citações, podem surgir também o registro "Vigotski", a depender de como se encontra grafado na obra citada.

O segundo momento foi a realização de uma pesquisa bibliográfica, a fim de levantar o aporte teórico que contribuísse com a tentativa de unir a dialética e a abordagem comunicativa em uma única ação didático-pedagógica.

Por fim, elaboramos e comentamos um plano de unidade e seus correspondentes planos de aula, com o intuito de apresentar de forma prática nossa proposta didática e de atingir os objetivos traçados.

Sobre a organização do trabalho, o primeiro capítulo consiste na apresentação da proposta didática de Gasparin (2015). Para tanto, analisa-se, inicialmente, suas bases teóricas: a dialética marxista, a Psicologia Histórico Cultural e a pedagogia histórico crítica. Por fim, com o devido suporte conceitual, realiza-se a exposição das principais características da didática de Gasparin (2015).

O objetivo do segundo capítulo é expor, analisar criticamente e apresentar o nosso posicionamento frente às principais características do ensino comunicativo, inclusive sobre suas duas vertentes, as quais são geralmente designadas como forte e fraca (ELLIS, 2003; SCRIVENER, 2015; THRONBURY, 2011). Nesta discussão sobre as vertentes do ensino comunicativo, consideramos várias reflexões de Duarte (1988, 2007) sobre o papel do ensino escolar e do professor, embora ele não discorra especificamente sobre o ensino de língua estrangeira.

O capítulo terceiro expõe nossa proposta didática baseada na dialética e na abordagem comunicativa. Inicialmente, apresentamos um modelo comentado de plano de unidade baseado na didática de Gasparin (2015) e na abordagem comunicativa. Em seguida, preparamos os cinco planos de aula que compõem a unidade.

Na conclusão, destacamos as principais características da proposta didática dialética e comunicativa, em conformidade com os objetivos principal e específico do trabalho.

CAPÍTULO 1

A DIDÁTICA DE GASPARIN PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Apresentação do capítulo

Conforme mencionado na introdução, Gasparin (2015) baseou-se na dialética marxista, na Psicologia Histórico Cultural e na pedagogia histórico crítica para elaborar sua didática.

Apresentamos os princípios mais fundamentais de cada uma dessas teorias, para oferecer uma melhor compreensão da proposta de Gasparin (2015), exibida na parte final deste capítulo.

1.1 Materialismo Histórico Dialético

Com a finalidade de conceituar o método marxista, realizamos abaixo uma análise do tipo indutiva, na qual se define, para fins didáticos, cada uma das três palavras, 'materialismo, histórico e dialético', para, ao final, obtermos uma compreensão global do assunto.

Barbosa (2014) afirma que o termo “materialismo” indica um vínculo da teoria marxista a uma determinada corrente filosófica, designada pelo mesmo nome. Mas, em que consiste exatamente essa corrente?

O mundo é formado por fenômenos e objetos, os quais possuem natureza material ou espiritual (TRIVIÑOS, 1987). Os fenômenos e objetos materiais que se situam fora da consciência, como o rio, o morro e a cadeira, constituem a *realidade objetiva* (TRIVIÑOS, 1987). Diferentemente, produtos do intelecto do homem, como as ideias, os juízos e os sentimentos, são denominados de *fenômenos ideais ou espirituais* (TRIVIÑOS, 1987).

Aludindo a essa divisão do mundo, Engels (MARX, ENGELS, 1985, p. 387 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 18) declara que “[...] a grande questão fundamental de toda a filosofia é a da relação de pensar e ser”.

Dessa relação, provém o aspecto da *prioridade*,

[...] isto é, qual é o princípio primeiro, a matéria ou o espírito? O material foi criado pela ideia, pela consciência, pelo espiritual? Ou a ideia é o aspecto secundário, um produto do material? O mundo objetivo cria o pensamento? Ou é o pensamento que cria a matéria? (TRIVIÑOS, 1987, p. 18).

Conforme a questão da prioridade era respondida ao longo da história, as correntes filosóficas cindiam-se em dois grandes campos:

Aqueles que afirmavam a originalidade do espírito em face da natureza, que admitiam, portanto, em última instância, uma criação do mundo, de qualquer espécie que fosse, formavam o campo do idealismo. Os outros, que viam a natureza como originária, pertencem às diversas escolas do materialismo. (TRIVIÑOS, 1987, p. 18).

Na esfera da Linguística, um exemplo prático de como se operam as concepções idealistas e materialistas pode ser vislumbrado a partir das percepções chomskyana e vygotskyana do fenômeno da aquisição da língua/linguagem.

Segundo Santos (2014), Chomsky (1965) acredita que o ser humano somente consegue adquirir línguas devido à existência, em cada indivíduo da espécie, de um dispositivo mental, inato e específico para o aprendizado de línguas¹². Ao enfatizar a questão biológica, interna da aquisição linguística, o pesquisador americano “[...] adota uma postura mentalista e inatista na consideração do processo através do qual o ser humano adquire a linguagem” (SCARPA, 2012, p. 244). Para utilizar os termos anteriormente empregados, a realidade linguística para Chomsky, segundo as considerações anteriores, é um fenômeno originalmente espiritual, pertencente ao campo das ideias.

Contrariamente, de forma bastante simplificada, somente para compor o exemplo aqui pretendido, Vygotsky (1989, 2010a, 2010b) assegura que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem resulta da interação social. Dessa forma, o fenômeno da linguagem para o psicólogo russo compõe a realidade objetiva, resultante de um processo originário, segundo Sternberg (2000), ‘de fora para dentro’.

Retornando-se a discussão ao contexto de Marx, o materialismo em sua obra diz respeito ao modo como o filósofo alemão analisa seu objeto de estudo, a sociedade burguesa, partindo

¹² Essa teoria de Chomsky é discutida em maiores detalhes no capítulo 2, seção 2.6.1.

[...] de **pressupostos reais e não os abandona em nenhum instante**. Seus pressupostos são os homens, não em quaisquer isolamento ou fixação fantásticos, mas em seu **processo de desenvolvimento real, empiricamente observável**, sob determinadas condições. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94, grifo nosso).

Dessa maneira, Marx rejeita o Idealismo e, por conseguinte, não aceita que o “Espírito” (ou as formas ideais/ideativas) seja apontado como o “princípio” de organização da sociedade como um todo e da natureza humana (BARBOSA, 2014). As relações de trabalho concretas, diversas e mutantes, isto é, materiais, assumem esse papel (BARBOSA, 2014).

Barbosa (1997, p. 174) ainda esclarece que a dimensão histórica do materialismo marxista “[...] decorre exatamente do fato de ele [o materialismo] assumir que a produção historicamente diversa da vida material [resultante do trabalho] condiciona, em geral, a produção da vida social, política e espiritual”, conforme explana o trecho abaixo:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode resumir-se assim: na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. **O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral**. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. (MARX, 2008, p. 47, grifo nosso).

Nesse contexto, o ‘trabalho’ assume um significado especial, assim definido por Marx (1983, p. 153, grifo nosso):

[...] o processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, **condição natural eterna da vida humana** e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

Se a vida humana somente pode existir por meio do trabalho, ele é responsável, na visão marxista, em diferenciar a espécie *homo sapiens* dos outros animais, ou seja, em produzir a humanidade.

Pires (1997, p. 90) esclarece que humanidade “[...] diz respeito ao conjunto de instrumentos (objetos, idéias, conhecimento, tecnologia etc.) com os quais o homem se relaciona com a natureza e com os outros homens para promover a sobrevivência”.

Sendo assim, esse conjunto de instrumentos representa um produto histórico do trabalho e, por isso, em uma relação recíproca, evolui juntamente com a espécie humana.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. **Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.** (MARX, 1983, p. 149, grifo nosso).

Para a ciência, é o trabalho que explica o porquê de um pesquisador contemporâneo possuir à disposição mais conhecimento histórica e socialmente produzido pela humanidade e recursos tecnológicos do que um outro que tenha realizado seus estudos no século passado. Analogamente, esse mesmo estudioso da atualidade estará em desvantagem em relação a um outro do futuro. Esse fato não quer dizer que saberes produzidos em épocas passadas não possuam valor, como comentado mais adiante.

Portanto, nessa perspectiva, não existe conhecimento absoluto, eternamente verdadeiro, mas sim saberes adequados para um dado contexto histórico, cujas fundamentações serão questionadas e reestruturadas quando uma nova situação e saberes surgirem. Esse movimento é também verdadeiro para o objeto ou fenômeno estudado. O método marxista não somente aceita a mudança conceitual (do conhecimento) e objetiva (daquilo que se estuda), mas afirma que ela é inevitável. Esse movimento representa o próprio devir da ciência.

Revisitando o caso do fenômeno língua/linguagem, em uma determinada época, a definição inatista prevaleceu, porque ela atendia as demandas do contexto histórico vigente. Entretanto, no presente, uma visão que ressalta elementos sociais, interacionais e pragmáticos goza de maior aceitação na academia, porque a situação histórica se modificou.

Até este ponto do texto, discorreremos sobre os componentes materialista e histórico do método de Marx. Resta ainda ponderar sobre seu elemento dialético, o

qual representa “a construção lógica do método materialista histórico” (PIRES, 1997, p. 85).

O termo ‘dialética’, conforme Konder (2011), Gadotti (2013) e Saviani (2005), apresenta uma diversidade de significados em decorrência de seu emprego, como nos contextos das filosofias platônica, socrática, aristotélica, hegeliana e fenomenológica. A dialética marxista, que é uma das teorias que embasam esta pesquisa, foi extraída do texto “O método da Economia Política”¹³, que faz parte do livro “Contribuição à crítica da economia política” (MARX, 2008).

Nesse texto de Marx, o intelectual alemão apresenta sua perspectiva de que os elementos econômicos e políticos abstraídos da realidade não podem ser analisados de forma independente, porquanto possuem relações orgânicas e indissolúveis com o todo concreto de que fazem parte, conforme disposto no trecho a seguir:

A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. (MARX, 2008, p. 258).

Para compreender essa realidade complexa e interligada, Marx pondera que, se sua análise econômica e política começasse do concreto representado,

[...] chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 2008, p. 258).

O segmento acima contém o cerne da lógica do método marxista, o qual explica – do ponto de vista da teoria do conhecimento, excluindo-se os ajuizamentos acerca de questões econômicas e políticas – “[...] o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato” (SAVIANI, 2015, p. 142).

¹³ Tal texto constitui o segmento de número três de um texto maior que compõe o anexo, intitulado introdução à contribuição à crítica da economia política, do livro Contribuição à crítica da economia política, de Marx (2008).

Dessa forma, a dialética marxista consiste em um movimento tripartido¹⁴, que fundamenta todo o arcabouço teórico da pedagogia histórico crítica, assunto da seção 1.3, e que, por consequência, encontra-se, também, na base da didática de Gasparin (2015)¹⁵, como será visto na seção 1.4.

A seguir, no quadro 1, apresentamos os três momentos da dialética marxista, com legendas explicativas:

Quadro 1: Movimento do método dialético de elaboração do conhecimento

EMPÍRICO	ABSTRATO	CONCRETO
O real, o empírico, o observável.	O real abstraído sujeito à análise pelo intelecto.	O real em suas múltiplas determinações ¹⁶ .

Fonte: próprio autor

Relembrando o mote língua/linguagem, um pesquisador que deseja estudar esse objeto seguindo o método materialista dialético, deverá partir do fato empírico, o fenômeno linguístico, e, por meio de abstrações (reflexões baseadas em suas próprias observações e no conhecimento historicamente acumulado pelo homem), chegar ao concreto determinado, significando alcançar uma nova visão do objeto, uma mais rica do que a inicial.

Por fim, ressaltamos que os saberes mais antigos não perdem seu valor, como pode parecer a uma análise superficial, porque é a partir deles que os novos conhecimentos são gerados. Einstein, ao contrariar o saber newtoniano vigente e propor uma nova perspectiva para o fenômeno da gravidade, admitindo que ela seria não uma força misteriosa que atrai os corpos, mas resultado de uma intrincada relação entre espaço, tempo e matéria, fê-lo sobre um sólido alicerce de conhecimentos historicamente acumulados pelo homem, sem os quais possivelmente não teria obtido êxito. O próprio Marx, para produzir seus escritos, “[...] não fez tábula rasa do

¹⁴ A dialética marxista é uma teoria do conhecimento bastante complexa que não se resume a esse movimento tripartido apresentado. No entanto, como ressaltado acima, decidiu-se centrar as atenções nesse aspecto por sua importância para a pedagogia histórico crítica e para a didática de Gasparin (2015).

¹⁵ Gasparin (2015) adota as nomenclaturas teoria, prática e teoria como equivalentes, respectivamente, a empírico, abstrato e concreto.

¹⁶ “Determinações” representam as informações levantadas, no momento da abstração, sobre o objeto estudado. Quanto mais determinações um indivíduo obtiver de seu objeto de estudo, melhor o compreenderá.

conhecimento existente” (PAULO NETTO, 2011), mas o utilizou para fundamentar sua obra, com base em uma análise crítica.

Cabe insistir na perspectiva crítica de Marx em face da herança cultural de que era legatário. Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de ‘crítica’, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo, na melhor das hipóteses, distinguir nele o ‘bom’ do ‘mau’. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os consistentes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites. (PAULO NETTO, 2011, p. 18).

Portanto, quanto mais determinações (informações, abstrações) o indivíduo possui sobre um dado objeto de análise, maiores são as suas chances de concretizá-lo, de compreendê-lo em sua complexidade material.

1.2 Psicologia Histórico-Cultural

Conforme assevera Palangana (1998, p. 123-124), “Marx construiu o alicerce sobre o qual Vygotsky e seus colaboradores [...] edificaram a psicologia histórico-cultural”. Essa influência marxista é declarada pelo próprio autor russo em muitos de seus textos, como nesta afirmação, em notas não publicadas, de que “[...] o que eu [Vygotsky] quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do *método* de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente.” (COLE; SCRIBNER, 1989, p. 9).

Da vasta Teoria Histórico Cultural, apresentamos alguns aspectos primordiais relacionados à zona de desenvolvimento proximal¹⁷ e à formação de conceitos espontâneos e científicos. Esses dois assuntos foram selecionados porque são relevantes para a composição da didática de Gasparin (2015), como discutido mais adiante.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal deriva dos estudos vygotksyanos acerca da interação entre aprendizagem e desenvolvimento infantil. A fim de apresentar suas conclusões científicas concernentes à essa interação, Vygotsky (1989) parte do exame das mais relevantes proposições disponíveis à época sobre o tema, as quais, segundo o próprio mestre russo (1998), classificam-se em três grupos.

¹⁷ A depender da tradução, o termo zona de desenvolvimento proximal (VTGOTSKY, 1989) pode surgir, também, como zona de desenvolvimento imediato (VYGOTSKY, 2010).

O primeiro “[...] centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado” (VYGOTSKY, 1989, p. 89). Nessa visão, “[...] o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento” (VYGOTSKY, p. 89). Outra característica desse conjunto é que as teorias que o compõem consideram desenvolvimento ou maturação como pré-requisitos para o aprendizado, ou seja, a um indivíduo somente lhe é ensinado determinado assunto *depois* que ele tiver alcançado a maturidade intelectual exigida pelo objeto de estudo.

No segundo grupo, localizam-se aquelas teorias que afirmam que aprendizado é sinônimo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989). Ao conseguir, por exemplo, ler ou escrever suas primeiras palavras, seriam essas ações indicativas de que a criança, *de forma concomitante*, teria alcançado o aprendizado e desenvolvimento psicológico necessários para realizar tais feitos. Assim sendo, “[...] aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas coincidem quando superpostas” (VYGOTSKY, 1989, p. 91). Como consequência dessa total similitude, aprender e desenvolver não exerceriam qualquer influência mútua.

O terceiro grupo é composto por teorias que postulam que a mente é formada por várias capacidades, como poder de observação, atenção e memória. Uma vez desenvolvidas essas capacidades, elas poderiam ser utilizadas para a resolução de quaisquer atividades, como explica Vygotsky (1989, p. 92-93):

[...] se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentemente do material com que elas operam, e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras.

Vygotsky (1989) explica que a argumentação acima servia como justificativa, por parte de algumas correntes pedagógicas, para o ensino de línguas clássicas, uma vez que esse estudo, mesmo que irrelevante para a vida prática do aluno, desenvolveria capacidades com as quais o pupilo poderia contar para lidar com assuntos alheios à esfera linguística. Dessa forma, o estudo de latim poderia desenvolver uma certa capacidade no aluno que o auxiliaria a responder problemas aritméticos, por exemplo.

O pesquisador russo rejeita as concepções acima expostas e elabora seus próprios postulados, cujos fundamentos são apresentados a seguir.

Nos estudos do desenvolvimento intelectual infantil, afirma Vygotsky (1989), geralmente determina-se a capacidade mental do aluno a partir da observação de sua desenvoltura na solução, por si só, de uma bateria de atividades. Essa aptidão para resolução autônoma foi batizada pelo mestre russo (1989) de *nível de desenvolvimento real*, capaz de revelar as

[...] funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

As funções mencionadas na citação acima são denominadas de *funções psicológicas superiores*, as quais coexistem com outras funções, como esclarece Quast (2003, p. 23):

Vygotsky discrimina as funções psicológicas elementares, como as reações automáticas e reflexas e associações simples, presentes nas crianças pequenas e nos animais (sendo, assim, de origem biológica), das funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas que envolvem atividades voluntárias, intencionais, conscientemente controladas, como a atenção e memória voluntárias, a capacidade de planejamento, a imaginação, o pensamento abstrato, etc., as quais são tipicamente humanas.

Vygotsky (1989) afirma que, para descobrir as relações reais entre desenvolvimento, compreendido como o processo de amadurecimento das funções psicológicas superiores, e a capacidade de aprendizado, há que se considerar não somente o desenvolvimento real, mas também um segundo nível.

Tal ponderação decorre da observação de que existem tarefas que uma criança somente consegue resolver com algum tipo de colaboração. Para exemplificar essa situação, Oliveira (2010, p. 61) menciona uma pesquisa hipotética sobre montagens de torres com cubos de tamanhos diversos, e afirma que

Se um adulto der instruções para a criança ('Você tem que ir pondo primeiro o cubo maior de todos, depois os menores' ou 'Tem que fazer de um jeito que a torre não caia') ou se ela observar uma criança mais velha construindo uma torre a seu lado, é possível que consiga um resultado mais avançado do que se realizasse a tarefa sozinha.

Essa capacidade de realizar tarefas em colaboração com outros representa o segundo nível aludido, denominado de *nível de desenvolvimento potencial* (VYGOTSKY, 1989).

Para Oliveira (2010), o nível de desenvolvimento potencial é fundamental na teoria vygotskyana por dois motivos. Em primeiro lugar, ele “representa, de fato, um momento do desenvolvimento: **não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa**” (OLIVEIRA, 2010, p. 61, grifo nosso). Para ilustrar essa afirmação, retomando o caso hipotético da montagem de torres com blocos, Oliveira (2010, p. 61) afirma que

[...] uma criança de cinco anos, por exemplo, pode ser capaz de construir a torre de cubos sozinha; uma de três não consegue construí-la sozinha, mas pode conseguir com a assistência de alguém; uma criança de um ano não conseguiria realizar essa tarefa, nem mesmo com ajuda.

Em segundo lugar, Oliveira (2010, p. 61) ressalta que a proposição da existência de um nível de desenvolvimento potencial reafirma a característica básica da Teoria Histórico Cultural, que é atribuição de uma

[...] importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

É com base nos níveis de desenvolvimento real e potencial que Vygotsky (1989, p. 97) elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que representa

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A zona de desenvolvimento proximal define funções em processo de amadurecimento. Vygotsky (1989) as denomina, metaforicamente, de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, justamente porque, no futuro elas se transformarão em “frutos”, quando alcançarem um nível superior.

Como, então, amadurecer os “brotos” do desenvolvimento e transformá-los em “frutos”? Vygotsky (1989, p. 101, grifo nosso) afirma que é através do aprendizado.

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o **aprendizado adequadamente organizado** resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

A oferta de “aprendizado adequadamente organizado” em sociedades letradas, por excelência, ocorre através da escola. Vygotsky (1989, 2010a) atribuiu a essa instituição papel capital no desenvolvimento intelectual humano. Para compreender como ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no ambiente escolar, segundo a perspectiva da Teoria Histórico Cultural, necessita-se elucidar o que representam os conceitos cotidianos e científicos.

Conceitos, no contexto vygotskyano, segundo Oliveira (1992), representam construções elaboradas pelas diferentes culturas e que os indivíduos acabam internalizando à medida que se desenvolvem. Os conceitos são definidos a partir de atributos dos elementos que compõem o mundo real, classificando-o em categorias, as quais são representadas pelas palavras de um dado idioma.

O exemplo abaixo (SILVA, 2010, p. 13) elucidada exatamente como os conceitos surgem de situações concretas de interação social da vida cotidiana da criança. Além disso, a citação ilustra como ocorrem o processo de internalização e categorização aos quais se submetem os conceitos.

Por exemplo: ao apontar um animal, a criança ouve a palavra ‘gato’. Aos poucos, ela compreende que tal palavra não denomina apenas aquele animal em particular, mas todos os animais que apresentam as mesmas características gerais, as quais permitem distinguir o gato dos outros animais. Forma-se, assim, um conceito que lhe permitirá inclusive não só discernir o gato dos outros animais, mas ainda identificar como ‘gato’ qualquer animal cujas diferenças de raça não chegam a descaracterizá-lo como um ente da espécie. Assim, justamente porque possui o conceito, ela será capaz de enquadrar na mesma categoria o gato siamês e o gato angorá, embora reconheça que este possui pêlos mais espessos que o gato siamês. O mesmo ocorrerá com outros entes, objetos e eventos que porventura façam parte de seu cotidiano. Ela, por exemplo, será capaz de reconhecer um ‘copo’, ainda que seja de material diverso e apresente-se em outro formato. Se não o fizer imediatamente, a intervenção do adulto ou de outra criança mais experiente poderá ajudá-la a enquadrar o objeto dentro das características do conceito apreendido.

Por essas características, Vygotsky (2001) denomina os conceitos ilustrados acima de espontâneos. Contrariamente, os científicos são adquiridos pelo ensino formal, na escola, conforme descrito no trecho seguinte, desdobramento do exemplo anterior:

[...] a criança que espontaneamente desenvolveu o conceito gato, aprenderá, na escola, alguns conceitos científicos correlatos, sistematicamente organizados. Aprenderá que o gato é um animal mamífero, carnívoro, felino, e que tais características o diferenciam de outras espécies. Assim, os conceitos gato, felino, mamífero apresentam-se hierarquicamente relacionados, configurando um sistema. A partir de então, qualquer conceito relacionado a esse sistema também se modificará na mente da criança. (SILVA, 2010, p. 15).

Oliveira (1992, p. 32) destaca que

Por sua inclusão em um sistema e por envolver uma atitude mediada [porque emprega a linguagem] desde o início de sua construção, os conceitos científicos implicam uma atitude metacognitiva, isto é, de consciência e controle deliberado por parte do indivíduo, que domina seu conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com os outros conceitos.

Posto em termos práticos, no ensino formal, o educando utiliza seus conhecimentos linguísticos para aprender, além de ter consciência do processo educativo pelo qual está sendo submetido.

No entanto, o processo de aprendizagem dos conceitos científicos, a fim de gerar desenvolvimento psicológico, não pode orientar-se para o nível já desenvolvido, na medida em que “o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1989, p. 101). Por isso,

Na escola criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação de aprendizagem com o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001a, p. 331).

Ressalta-se que, em determinado momento, o “novo” passará a ser familiar, e, quando isso acontecer, a criança não mais precisará de auxílio para realizar uma dada tarefa que ela não conseguia fazer sozinha, porque ela terá alcançado o nível de desenvolvimento psicológico necessário para esse fim.

Esse novo estágio do desenvolvimento servirá de base sobre a qual um outro nível mais complexo será erguido. Nas palavras de Vygotsky (2001a), “aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase” (p. 331).

Sobre quem intervém como colaborador para a realização de tarefas que indivíduos não conseguem solucionar de forma autônoma, modernamente, acredita-

se que não somente o professor ou um outro “par mais competente” possa assumir esse papel. Segundo Quast (2003), com base em Wells (1999), pessoas que trabalham colaborativamente na solução de uma dada atividade, embora não consigam realizá-la individualmente, podem, ainda assim, resolvê-la em grupo. Nesse sentido, “[...] a noção de par mais experiente ou proficiente é transformada em “par colaborador.” (QUAST, 2003, p. 18).

Johon-Steiner e Mahn (2000) mencionam em seu texto um outro tipo de mediador, os artefatos:

Brown e seus colaboradores (1992, 1993) sugerem que os agentes ativos dentro da zona de desenvolvimento proximal ‘podem incluir pessoas, adultos e crianças, com vários graus de especialização, mas também podem incluir artefatos, como livros, vídeos, exibições, equipamentos científicos e um ambiente computacional destinado a apoiar a aprendizagem intencional’ (1993, p.191). Ao expandir a ZDP para incluir artefatos além de pessoas, Brown integra as análises de Vygotsky de ferramentas e símbolos com os papéis desempenhados pelos participantes no processo de aprendizagem. Uma das características importantes de Brown e dos seus colaboradores é o exame da forma como “salas de aula divergentes podem tornar-se comunidades de aprendizagem - comunidades nas quais cada participante contribui de forma significativa para a compreensão emergente de todos os membros, apesar de ter conhecimentos desiguais sobre o tema estudado”.(PALINCSAR; BROWN; CAMPIONE, 1993, p. 43) (John-Steiner e Mahn, op cit.)¹⁸

1.3 Pedagogia histórico-crítica

Sobre a pedagogia histórico crítica, seu idealizador, Saviani (2006, grifo nosso), afirma que ela

[...] é tributária da **concepção dialética**, especificamente na versão do **materialismo histórico**, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a **psicologia histórico-cultural** desenvolvida pela ‘Escola de Vigotski’.

¹⁸ Texto original: Brown and her collaborators (1992, 1993) suggest that the active agents within the zone of proximal development "can include people, adults and children, with various degrees of expertise, but it can also include artifacts, such as books, videos, wall displays, scientific equipment and a computer environment intended to support intentional learning" (1993, p. 191). In expanding the ZDP to include artifacts in addition to people, Brown integrates Vygotsky's analyses of tools and symbols with the roles played by the participants in the learning process. One of the important features of Brown and her collaborators' work is the examination of the way "divergent classrooms can become learning communities -- communities in which each participant makes significant contributions to the emergent understandings of all members, despite having unequal knowledge concerning the topic under study"

Os propósitos deste segmento são apresentar uma definição historicamente contextualizada da pedagogia de Saviani e revelar, ao longo desse processo, suas relações com a dialética marxista e a Psicologia Histórico Cultural.

No início da década de 1980, os sinais de enfraquecimento da Ditadura Militar (1964 - 1984) impulsionaram discussões sobre o papel da escola frente a uma sociedade que estava prestes a se reorganizar. Logo no ano inaugural do decênio, realizou-se a primeira Conferência Brasileira de Educação (I CBE), na qual o Prof. Demerval Saviani apresentou sua análise polêmica sobre a relação entre a proposta educacional dominante, representada pela Escola Nova, e os preceitos ditos ultrapassados da pedagogia tradicional. Dessa exposição originou-se o texto “Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara”, que acabou sendo publicado no livro “Escola e democracia” (SAVIANI, 2008)

Segundo o próprio Saviani (2005), o maior motivo de controvérsia em sua participação na I CBE foi a declaração de que a pedagogia tradicional possuía um caráter revolucionário, ao passo que a pedagogia nova seria reacionária. Como explicar esse ponto de vista?

Na Idade Média, o modo de produção feudal diferenciava a sociedade, *grosso modo*, em senhores e servos, cisão essa que encontrava suporte na crença da criação divina, a qual afiançava que os homens nasciam com seus destinos predeterminados: se o indivíduo possuía pais camponeses ou membros da realeza, essa representava a inquestionável vontade sagrada.

Com a ascensão social da burguesia, entretanto, essa concepção já não atendia as novas feições da sociedade. Adotou-se, então, a filosofia de Rousseau, cujas bases afirmam que os homens são essencialmente iguais, que as diferenças são consequências sociais, conforme esclarece a citação seguinte:

[...] é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência [os homens são essencialmente, naturalmente iguais] e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 2008, p. 33).

Com a consolidação da burguesia no poder, sua posição inicial de revolucionária muda para mantenedora do *status quo*. Agora, os homens deixam novamente de ser considerados iguais, com a justificativa de que “[...] há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo” (SAVIANI, 2008, p. 34). A Pedagogia Nova surge como proposta educacional burguesa com a finalidade de contrapor-se à possibilidade de quaisquer mudanças sociais por parte da nova classe periférica, a dos proletários.

Com base nas afirmações acima, estaria Saviani assumindo uma postura conservadora e defendendo a substituição da pedagogia nova pela tradicional, como questionado em um seminário na Universidade de São Carlos, em 1982 (SAVIANI, 2005, p. 138)? É possível responder essa pergunta a partir da análise de dois de seus textos.

No artigo “As teorias da educação e o problema da marginalidade”, com base no posicionamento que cada pedagogia assume perante a relação educação e estrutura socioeconômica, Saviani (2008) classifica as teorias educacionais em não-críticas e crítico-reprodutivistas.

De forma ampla, as teorias não-críticas compreendem a educação como um processo que não sofre influência social e capaz de promover a igualdade entre as pessoas. Fazem parte desse grupo a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2008).

Contrário à ideia de que a escola promove uma sociedade igualitária, surgiu na França um conjunto de teorias que compartilham entre si a convicção de que, no lugar de democratizar, “[...] a escola reproduz as diferenças sociais, perpetua o *status quo* e, por isso, é uma instituição altamente discriminatória e repressiva” (ARANHA, p. 252, 2006). Por compreenderem que a educação acaba por reproduzir a sociedade, mesmo que involuntariamente, Saviani (2008) denomina tais teorias de “crítico-reprodutivistas”. Pertencem a esse grupo a teoria do sistema de ensino como Violência Simbólica, de Bourdieu e Passeron, a Teoria da escola como Aparelho ideológico de Estado, de Althusser, e a teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet (SAVIANI, 2008).

Embora as teorias crítico-reprodutivistas refutassem o modelo de escola vigente, não ofereciam uma opção pedagógica para uma possível substituição.

A visão crítico-reprodutivista não dava resposta para essa pergunta. Não tinha uma proposta de orientação. Fazia a crítica do existente, mostrando que este desempenhava a função de reprodução. Esta crítica foi mais longe com a formulação mais acabada de Bourdieu e Passeron, que deixaram claro que toda proposta pedagógica, qualquer que ela seja, sempre desempenhará este papel, quer agentes tenham ou não consciência disso. Portanto não haveria saída no campo educacional. (SAVIANI, 2005, p. 135)

Na ausência de uma proposta oriunda das teorias crítico-reprodutivistas, deveria Saviani, então, recorrer a alguma pedagogia do grupo das não-críticas, como a tradicional, conforme a mencionada interrogação feita ao mestre na convenção realizada na Universidade de São Caetano?

Saviani, no texto “Para além da teoria da curvatura da vara” (2008), alega veementemente que não e propõe, baseado na dialética marxista (SAVIANIN, 2008), uma nova pedagogia, a qual é composta por cinco passos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 02: Relação entre a dialética marxista e a pedagogia histórico crítica.

MARX	Empírico	Abstrato			Concreto
SAVIANI	Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematiza- ção	Instrumentali- zação	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo

Fonte: Próprio autor baseado em Saviani (2008)

Para apresentar essa sua proposta, Saviani (2008, p. 56) evoca os expoentes da pedagogia tradicional, Johann Friedrich Herbart, e da Escola Nova, John Dewey, para revelar a sua proposição, conforme o trecho a seguir:

Assim, se fosse possível traduzir os métodos de ensino que estou propondo na forma de passos à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey, eu diria que o ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional) nem a atividade que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a prática social, (1º passo), que é comum a professor e alunos.

Dessa forma, Saviani desvela o primeiro passo de sua pedagogia: a *Prática Social*, compartilhada tanto pelo discente como pelo docente. Ao fazer isso, o autor valoriza o conhecimento prévio do aluno e ainda evidencia a perspectiva de que os saberes escolares devem relacionar-se com a vida concreta do aprendiz e a do mestre, dotando de sentido prático, para ambos, aquilo que se discute no âmbito formal de ensino.

Partir da Prática Social do aluno significa, principalmente, trazer para a sala de aula problemáticas da vida real do discente, para compreendê-las desde um ponto de vista superior ao senso comum, fundamentado no conhecimento acumulado historicamente pelo homem, científico, a fim de possibilitar aos educandos agir no mundo de forma transformadora, em prol de uma vida melhor. O papel da Prática Social para a proposta de Saviani é retomado e ampliado mais adiante no texto, no quinto passo da pedagogia histórico crítica.

Na sequência, Saviani (2008, p. 57) apresenta o segundo momento, a *Problematização*, e explica em que ele consiste:

O segundo passo não seria a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de *Problematização*. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar.

No trecho acima, reforça-se a ideia, contida no passo inicial, da estreita relação, na concepção de Saviani (2008), que deve existir entre a vida prática do aluno e do professor em relação aos conhecimentos escolares; aquilo que se estuda no ambiente formal de ensino deve servir para solucionar questões concretas pertinentes à existência discente e docente.

A ação de número três corresponde à *Instrumentalização*, a qual condiz com o momento em que os conteúdos escolares formais são trabalhados de maneira a possibilitar a resolução das questões sociais condizentes com a realidade de alunos e professores.

Segue-se, pois, o terceiro passo que não coincide com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de dados (pedagogia nova) [...] Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. [...] Chamemos, pois, este terceiro passo de *instrumentalização*. (SAVIANI, 2008, p. 57).

É nesse momento da *Instrumentalização*, segundo a concepção de Saviani (2005, p. 13), que é produzida a humanidade:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados [sic] pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Produzir humanidade, nesse contexto, significa o trabalho com os conhecimentos científicos, ou seja, aqueles que foram social e historicamente construídos, uma vez que o ensino escolar deve realizar “[...] a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários [...].” (DUARTE, 2007, p. 98).

No penúltimo passo (a *Catarse*), o aluno deve atestar que os novos saberes aprendidos no ambiente escolar o auxiliam na solução de questões relacionadas à sua vida prática, de forma que o possibilitem transformá-la.

O quarto passo não será a generalização (pedagogia tradicional) nem a hipótese (pedagogia nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’ (GRAMSCI, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2008, p. 57).

Enfim, regressa-se ao ponto de partida (à Prática Social), com o qual o aprendiz pode agora lidar de forma diferenciada em relação ao início do processo, porque dispõe de mais recursos (os conhecimentos escolares) para compreendê-lo e modificá-lo.

O quinto passo, finalmente, também não será a aplicação (pedagogia tradicional) nem a experimentação (pedagogia nova). O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos¹⁹ pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético²⁰ em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. (SAVIANI, 2008, p. 58).

¹⁹ Sincrético diz respeito ao conhecimento sobre um dado objeto que o aluno possui antes da intervenção da educação escolar, com base empírica.

²⁰ Sintético condiz com o conhecimento científico adquirido após o processo de escolarização sobre um dado objeto.

O ponto de chegada do método de Saviani corresponde a elevar o nível de compreensão do aprendiz sobre os assuntos escolares àquele em que o professor se encontrava no início do processo educativo (GASPARIN, 2015). O que isso significa exatamente?

No começo do processo educativo, o aluno provavelmente detém de maneira predominante conhecimentos pautados no senso comum para lidar com as questões problemáticas trazidas para a sala de aula. O processo escolar, segundo a perspectiva de Saviani (2008), deve oportunizar um trabalho reflexivo, à luz da ciência, para que o aluno compreenda qualitativamente melhor a questão difícil pertinente a sua vida e que o professor propõe discutir na escola. Dessa forma, o aluno disporá de subsídio para agir diferentemente frente ao problema estudado, de maneira a lhe proporcionar uma vida melhor.

Isso quer dizer que, considerando um exemplo prático, ao estudar métodos contraceptivos, o aluno que acreditava em determinados meios não científicos de evitar a gravidez, se o processo educacional obtiver êxito, passará a compreender melhor como ocorre a fertilização e formas de evitá-la, trazendo benefícios reais para a sua vida.

Note-se que o percurso educativo seguiu a lógica marxista: inicialmente, o educando possui um conhecimento vulgar sobre métodos contraceptivos, momento correspondente ao empírico marxista; em seguida, por meio do processo educacional, o aluno adquire saberes científicos, ou seja, apropria-se das determinações sobre o assunto discutido, semelhante à abstração de Marx; por fim, a prática social do aprendiz pode ser modificada de modo qualitativamente melhor, porque ele a compreende de forma concreta, ou seja, a compreende em suas múltiplas determinações.

1.4 Didática de Gasparin

Baseando-se em aspectos das três teorias comentadas acima (a marxista, a vygotskyana e a de Saviani), Gasparin (2015, p. ix-x) criou uma proposta didática segmentada em quatro níveis descendentes, cujo primeiro é o mais abrangente e profundo dentre os quatro, e

[...] tem como base a teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético, cuja diretriz fundamental no processo de conhecimento, consiste em partir da prática, ascender à teoria e descender novamente à prática, não como prática inicial, mas como práxis, unindo contraditoriamente, de forma inseparável a teoria e a prática em um novo patamar de compreensão da realidade e de ação humana.

O segundo plano “[...] tem como suporte a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, quando explica o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento imediato, dos quais resulta o novo nível de desenvolvimento atual, como síntese de ambos”. (GASPARIN, 2015, p. x).

O terceiro corresponde aos cinco passos da pedagogia histórico-crítica de Saviani: Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e o retorno à Prática Social (GASPARIN, 2015, p. x).

No último nível, afirma o autor, “[...] está minha leitura e interpretação de Marx, Vigotski e Saviani, buscando transpor seus fundamentos teóricos-metodológicos para uma didática teórico-prática”. (GASPARIN, 2015, p. x).

Gasparin (2015) reúne esses quatro níveis em um projeto de trabalho docente-discente, conforme descrito no quadro seguinte (cada linha do quadro abaixo representa, respectivamente, um dos quatro níveis mencionados anteriormente):

Quadro 03: Relação entre o materialismo histórico dialético, a Psicologia Histórico Cultural, a pedagogia histórico-crítica e a didática de Gasparin (2015)

Prática	Teoria			Prática
Nível de desenvolvimento atual	Zona de desenvolvimento imediato ²¹			Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
Ações didáticas	Ações didáticas	Ações didáticas	Ações didáticas	Ações didáticas

Fonte: Próprio autor baseado em Gasparin (2015)

Para Gasparin (2015), o processo de educação escolar é uma forma de trabalho, semelhante ao já mencionado trabalho produtor de humanidade de Saviani (2008), perspectiva fundamentada no marxismo.

²¹ Optou-se por manter a nomenclatura adotada originalmente por Gasparin (2015): zona de desenvolvimento imediato.

Dentro dessa concepção, os agentes envolvidos na educação devem atuar ativa e conjuntamente: os alunos devem ‘trabalhar’ para adquirir novos conhecimentos; ao passo que os professores devem também ‘trabalhar’ para propiciar aos seus aprendizes a aquisição de saberes historicamente acumulados, científicos.

Ressaltamos que no ponto de vista dialético o professor não age de forma a fazer ‘pelo’ aluno, ou seja, não transmite conteúdos puramente, mas desenvolve seu trabalho em colaboração com os alunos. É nesse sentido que Gasparin (2014) refere-se ao seu projeto como trabalho docente-discente, em total consonância com a dialética e Pedagogia Histórico Crítica.

As próximas seções dedicam-se a esclarecer as ações didáticas propostas por Gasparin (2015) em cada um dos cinco momentos descritos acima.

1.4.1 Prática Social Inicial do Conteúdo

Para o primeiro passo, na Prática Social Inicial do Conteúdo, Gasparin (2015) defende a ideia de que, logo no início do processo educativo, o professor necessita esforçar-se para estabelecer um clima propício à aprendizagem, desafiando, mobilizando e sensibilizando o aluno relativamente ao conteúdo escolar a ser trabalhado. Esse conteúdo, por sua vez, deve conter em seu bojo conexões com a prática social do aluno, a fim de tornar o processo educacional significativo tanto para docentes quanto para discentes.

A prática social do parágrafo anterior não condiz somente com aquela denominada de ‘próxima’ - correspondente unicamente àquilo que o indivíduo faz ou sabe em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula - mas também diz respeito àquela outra denominada de ‘remota’, tangente à sociedade como um todo (GASPARIN, 2005).

Sendo assim, no caso específico do idioma inglês, por mais que, eventualmente, essa língua não faça parte de forma evidente do cotidiano de um determinado grupo de aprendizes, ela deve aparecer no rol de disciplinas escolares, dada a sua relevância em vários segmentos sociais.

Uma outra justificativa tange ao aprendizado de idiomas em geral, que contribui para o desenvolvimento da “[...] consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e

projetos políticos” (BRASIL, 1998, p.15), além de “aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis” (BRASIL, 1998, p.28).

Portanto, privar os alunos de estudar uma língua estrangeira, em especial o inglês, pode acarretar-lhes prejuízos nos âmbitos de estudo, laboral, de lazer e sociolinguístico. O desafio docente reside em motivar o aprendiz para a aquisição do conhecimento escolar por meio do desenvolvimento de práticas interessantes aos educandos e ainda através do estabelecimento de vínculos, por mais que não se apresentem evidentes, entre a vida concreta do aluno e a língua inglesa.

Ainda neste primeiro momento, professor e alunos, em relação ao conhecimento científico a ser trabalhado, apresentam estágios diferenciados: enquanto o docente possui uma ideia mais clara e sintética dos conteúdos (devido, em grande parte, ao ato de planejamento executado pelo mestre antes das atividades em sala), o discente desponta uma visão caótica e sincrética daquilo que será estudado, justamente porque o aluno ainda não entrou em contato com os conhecimentos historicamente acumulados reunidos nos conteúdos escolares (GASPARIN, 2015).

Como procedimentos práticos iniciais, Gasparin (2015, p. 22) preconiza duas formas de trabalho:

- a) anúncio dos conteúdos, que consiste na listagem da unidade e dos tópicos a serem trabalhados, explicitando os objetivos da aprendizagem;
- b) vivência cotidiana dos conteúdos, explicitando o que os alunos já sabem e o que gostariam de saber a mais.

O anúncio dos conteúdos consiste na apresentação dos tópicos e subtópicos a serem trabalhados ao longo de certo número de aulas. Já a vivência cotidiana representa a ocasião em que, de forma coletiva e com a ajuda do professor, os alunos mostram aquilo que já conhecem – os saberes baseados no senso comum, ou que ainda não alcançaram um nível de generalização científico – sobre os assuntos a serem estudados. Neste momento, o mestre não deve estimular debates ou discussões, mas somente registrar o estado de compreensão dos educandos em relação aos temas em voga, além de assegurar que os discentes elaborem perguntas acerca dos conteúdos propostos, as quais são anotadas e respondidas posteriormente, conforme será explicado mais adiante no texto.

Essa segunda etapa representa a passagem do fazer cotidiano à cultura elaborada, por meio da criação de uma necessidade que estimule o aluno a buscar o conhecimento científico (GASPARIN, 2015). Seu ponto de partida é a prática social, ou seja, a experiência relativa ao conteúdo escolar que o educando traz consigo para a sala de aula (GASPARIN, 2015).

1.4.2 Problematização

Na Problematização, no tangente aos conteúdos, o professor deve considerar os programas e manuais didáticos para, a partir deles, realizar o levantamento das grandes questões sociais e suas implicações na prática social dos discentes, tornando o conteúdo escolar significativo para o aluno (GASPARIN, 2015).

Na prática, Gasparin (2015) recomenda que o professor deve criar previamente uma série de perguntas que despertem o interesse estudantil pelo assunto tratado, questões essas que podem sofrer adaptações, substituições ou mesmo eliminações por meio da contribuição dos alunos durante a aula. Essas perguntas devem refletir as muitas dimensões (sociais, filosóficas, religiosas, éticas etc.) condizentes aos conteúdos trabalhados (GASPARIN, 2015). Se preferir, para cada uma das dimensões, o educador pode elaborar perguntas específicas ou optar por preparar questões gerais sobre o conteúdo em voga (GASPARIN, 2015). Dessa forma, os assuntos escolares acabam por se transformar em questões problematizadoras e desafiadoras, o que orientará os passos vindouros (GASPARIN, 2015). Outra consequência desse trabalho consiste em transformar o conteúdo formal, estático, em dinâmico, porque o processo de aprendizagem passa a assumir um caráter de solucionador de problemas reais, mesmo que as soluções se encontrem no campo teórico (GASPARIN, 2015).

Ressalta-se que, a exemplo da Prática Social Inicial, “[...] as perguntas elaboradas nesta etapa não são respondidas aqui, mas sim na fase da Instrumentalização, quando os alunos estão efetivamente construindo, de forma mais elaborada, seu conhecimento, seus conceitos.” (GASPARIN, 2015, p. 46).

1.4.3 Instrumentalização

Chega-se ao momento da Instrumentalização, ocasião em que, de fato, os conteúdos são trabalhados de forma a facilitar o domínio conceitual dos conteúdos escolares por parte dos alunos. Por essa razão, Gasparin (2015, p. 122) considera essa fase como “o centro do processo pedagógico”, porque é nela que a aprendizagem ocorre. No entanto, como deve suceder essa construção do saber escolar?

No presente contexto, o processo de ensino e aprendizagem proposto identifica-se com a Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky, que “ênfatisa a importância da interação de indivíduos entre si, enquanto sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos escolares” (GASPARIN, 2015, p. 52).

Portanto, ainda segundo o autor antes citado,

O trabalho do mestre consiste em fazer com que os alunos ajam socialmente (ação interindividual) e individualmente (ação intraindividual) para a apropriação do saber científico sistematizado, integrando-o de forma articulada em suas vidas. O professor, assim, repetindo Vigotski, ao trabalhar com os alunos deverá: explicar, dar informações, questionar, corrigir e fazê-lo explicar, isto é, **agir na zona de desenvolvimento imediato dos educandos**. (GASPARIN, 2015, p. 112-113, grifo nosso).

Como pode-se perceber da citação acima, o professor assume um papel ativo em sala de aula, prestando toda a assistência a seu alcance para contribuir no processo de ensino e aprendizagem, papel esse que será lembrado mais adiante, quando se discute sobre o ensino comunicativo.

No entanto, há um ponto importante acerca da interpretação de Gasparin (2015) com o qual não corroboramos, e deve ser destacado. É o fato de Gasparin (2015) considerar que sempre que o professor age pedagogicamente sobre seu pupilo, o fará na ZDP.

Analisa-se a seguinte passagem:

A mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo, possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. [...] **Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato**, através da explicação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicação sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, de experiências vividas juntos, da colaboração. (GASPARIN, 2015, p. 104, grifo nosso).

As duas últimas citações representam uma interpretação da ZDP que aparece ao longo de toda a obra de Gasparin (2015), a qual, inclusive fica explícita no quadro 2, pode ser apresentado sintetizada assim: toda intervenção pedagógica ocorrerá necessariamente na ZDP, e que o professor pode identificar essa zona para preparar seu planejamento docente.

Contudo, como o professor conheceria a zona de desenvolvimento próximo de cada aluno na sala de aula? Como o professor identifica as funções já desenvolvidas e aquelas em processo de desenvolvimento? Como, no ensino Médio, o mestre irá saber quais funções já se desenvolveram em **cada** aluno do grupo para o qual leciona para planejar a intervenção didática?

Em nossa concepção, não é possível responder as perguntas acima, porque a ZDP representa um espaço teórico que serve para explicar o desenvolvimento individual por meio de uma ação intermediada por alguém ou um artefato. Além disso, a ZDP refere-se ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, e não podemos ter certeza, de acordo com a postura deste trabalho, que o fato de se trabalhar um conteúdo específico, por exemplo, o passado irregular, leva ao desenvolvimento de alguma função psicológica.

Baquero (1998, p. 98 apud QUAST, 2003, p. 37, grifo nosso), preocupado com uma visão reducionista dos pressupostos vygotskianos, no que se refere ao papel da interação com colaboradores mais experientes, declara o seguinte:

O auxílio ou assistência dada pelo sujeito com maior domínio deve reunir uma série de características, as quais não foram claramente desenvolvidas por Vygotsky. Obviamente, **nem toda situação de interação entre pessoas de competência desigual gera desenvolvimento**. Só se afirma que se necessitam instâncias de 'boa aprendizagem', ou melhor, de boa aprendizagem e ensino [...].

Tais afirmações não reduzem, de forma alguma, a importância da ZDP para este trabalho. Além de que o professor, de acordo com Vygotsky, pode de fato atuar nessa zona ideal e promover a construção de conhecimentos e o desenvolvimento psicológico dos alunos, é do conceito da ZDP que provém várias fundamentações para prática essenciais em sala de aula, teorias como a de que o conhecimento é construído de forma colaborativa; que os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem comportar-se de forma ativa; e de que o aprendiz utiliza a mediação simbólica na construção dos conhecimentos científicos.

1.4.4 *Catarse*

O próximo passo da didática de Gasparin (2015, p. 127) denomina-se *Catarse*, que se apresenta como

A demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior que o aluno atingiu. Expressa a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento. É o momento do encontro e da integração mais clara e consciente da teoria com a prática na nova totalidade. Os conteúdos tornam-se verdadeiramente significativos porque passam a fazer parte integrante e consciente do sistema científico, cultural e social de conhecimentos. Os educandos generalizam o aprendizado, integrando-o em um todo sistemático, tanto em sua dimensão próximo-vivencial quanto em sua dimensão remota, universal.

De um ponto de vista prático, esta fase corresponde à ocasião de avaliação, na qual o discente deve traduzir oralmente ou por escrito sua compreensão acerca dos novos conhecimentos.

A depender das circunstâncias, essa avaliação pode ser formal ou informal. No primeiro caso, o aprendiz demonstra aquilo que aprendeu de forma espontânea, elegendo o meio de se expressar. Já no segundo modo, o professor oferece as possibilidades de como o educando deve demonstrar seus novos saberes.

Como exemplos de instrumentos avaliativos, Gasparin (2015, p. 132) menciona

[...] verificações orais, debates, seminários, resumos; elaboração de textos, redações, confecções de materiais como cartazes, maquetes ou objetos específicos conforme o conteúdo trabalhado; dramatizações; provas escritas do tipo dissertativo, objetivo, subjetivo; autoavaliação, realização de experiências e outras formas que expressem o grau de aprendizagem alcançado.

O autor supracitado (2015) ainda assevera que toda avaliação deve ocorrer com critérios definidos e conhecidos pelos alunos. Esses critérios podem ser: “organização e clareza na apresentação dos resultados da aprendizagem, correção, articulação das partes, sequência lógica, rigor na argumentação, criatividade” (GASPARIN, 2015, p. 132-133).

1.4.5 Prática Social Final do Conteúdo

O ponto de chegada da didática aqui proposta corresponde ao retorno à Prática Social, agora compreendida de forma diferente em relação ao início do processo, porque

Professor e alunos se modificaram intelectualmente e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando por um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção dentro da totalidade. (GASPARIN, 2015, p. 139-140).

Para este momento da aprendizagem, as recomendações de Gasparin (2015) são as seguintes: 1) nova atitude prática; 2) proposta de ação (Gasparin, 2015). Essa nova atitude prática representa as intenções - com base nos novos saberes adquiridos ao longo do processo aqui descrito - que o aluno demonstra possuir em relação à sua prática social. Já a proposta de ação consiste nos atos que, de fato, o discente terá que realizar para concretizar as novas atitudes frente a sua prática social (GASPARIN, 2015).

Abaixo, destaca-se um exemplo, fornecido por Gasparin (2015, p. 53) de como tratar um assunto escolar utilizando a sua proposta didática:

Assim, por exemplo, se o tema, numa aula de ciências, fosse peixes e mamíferos, o procedimento seria: inicialmente ouvir dos alunos qual sua concepção sobre esses animais [Prática Social Inicial do Conteúdo]; depois explicar em qual dimensão [conceitual, científica etc.] o tema seria tratado [Problematização]; e, na Instrumentalização, apresentar as características científicas de cada animal. Em seguida seria estabelecido um diálogo orientado por questões como: Por que agora vocês julgam que esse animal é um peixe? O que o distingue de um mamífero? Os conceitos de peixe e de mamífero que vocês apresentaram no início da aula são os mesmos que o professor acabou de expor? [Catarse, Prática social final do Conteúdo]²².

No exemplo supra, a dimensão predominante é a conceitual/científica. No entanto, poderíamos também tratar da importância dos peixes e mamíferos para os ecossistemas e a conseqüente relevância dessas classes de animais para a manutenção da vida no planeta, incluindo a própria existência humana.

Dessa maneira, adicionaríamos a dimensão social à discussão em sala de aula e, como corolário, duas possíveis intenções de ações do aluno poderiam ser

²² Neste exemplo, compreende-se que as perguntas citadas funcionam tanto para a avaliação do processo educativo como para que o aluno externasse suas novas atitudes em relação à nova prática social.

representados, respectivamente, por respeitar os ambientes aquáticos (lagos, rios, mar etc.) e realizar uma campanha de conscientização para que os pais dos alunos não despejem óleo vegetal nas pias das cozinhas, uma vez que esse produto acaba sendo despejado em rios, poluindo-os e contribuindo para a mortalidade de peixes e o desequilíbrio dos ecossistemas.

Assim, caso o processo educacional obtenha êxito, os conceitos de peixes e mamíferos e a relevância desses animais para o meio ambiente nunca mais serão os mesmos na ótica desses alunos, que agora são capazes de transformar a sua realidade em prol do bem coletivo.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS DO ENSINO COMUNICATIVO

Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta e discute aspectos capitais do ensino comunicativo; conceitua termos e nomenclaturas cujas significações geralmente variam entre autores; e, outrossim, elucida as teorias e práticas do ensino comunicativo que oferecem maior e menor afinidade com a proposta didática deste trabalho, sempre realizando as devidas justificativas.

2.1 Introdução ao ensino comunicativo

Freeman (2001) narra que nos anos 1970 havia um descontentamento em relação às metodologias empregadas para o ensino de línguas estrangeiras. Estudiosos e professores se queixavam do frequente insucesso discente em utilizar o idioma estudado para estabelecer comunicação em situações reais, embora muitos alunos fossem capazes de produzir frases gramaticalmente corretas em sala de aula.

Começou-se a questionar, portanto, a eficácia da prática comum à época de ensinar estruturas linguísticas como meio principal para o desenvolvimento da fluência dos alunos. Tal cenário ensejou a busca por uma nova forma de ensino, a qual, mais tarde, viria a tomar contornos mais delineados e ser reconhecida como ensino comunicativo de línguas.

Segundo assevera Almeida Filho (2013, p. 8-9) ²³, existem muitas interpretações do ensino comunicativo, motivo pelo qual ele apresenta “[...] uma variedade de aspectos, os quais podemos dispor em um contínuo, que se estende do falso comunicativo para o extremo ou ultracomunicativo [...]”²⁴.

De acordo com Quast (2016) e Scrivener (2015), a maioria dos professores de línguas estrangeiras, hodiernamente, afirma seguir a abordagem comunicativa para o

²³ Texto original: The communicative approach presents nowadays a variety of aspects which we could display on a continuum that stretches from the false communicative to extreme or ultra-communicative [...].

²⁴ Todas as traduções do inglês para o português são de nossa autoria.

ensino de inglês como segunda língua. De maneira similar, Harmer (THE NEW SCHOOL, 2013) confirma que, independentemente da nacionalidade, professores declaram ser adeptos ao ensino comunicativo, apesar de que as ideias desses mesmos professores do que seja o ensino comunicativo possam variar consideravelmente.

Neste trabalho, adota-se o conceito de Richards (2006, p. 2), para quem

O ensino comunicativo de línguas pode ser compreendido como um conjunto de princípios sobre os objetivos do ensino de línguas, como estudantes aprendem uma língua, os tipos de atividades que melhor facilitam a aprendizagem e os papéis dos professores e aprendizes na sala de aula.²⁵

Ao longo deste capítulo, buscamos aprofundar a discussão do que seja o ensino comunicativo, começando por esclarecer seu objetivo.

2.2 Objetivo do ensino comunicativo

Conforme esclarece Richards (2006, 2014), o ensino comunicativo visa desenvolver a *competência comunicativa* do aluno, a qual, segundo Savignon (2001), é composta por outras quatro competências: gramatical, discursiva, sociocultural e estratégica²⁶.

Savignon (2001, p.17) declara que a competência gramatical “[...] se refere às formas gramaticais a nível de sentença, [ou seja,] a habilidade de reconhecer características lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas de uma língua e utilizá-las para interpretar e formar palavras e sentenças”²⁷. A mesma autora (2001) ainda afirma que a competência gramatical não se vincula a quaisquer teorias gramaticais e

²⁵ Texto original: Communicative language teaching can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom.

²⁶ Almeida Filho propõe como formadoras da competência comunicativa as competências sociocultural, estratégica, linguística e meta. A competência meta, por sua vez, divide-se no âmbito gramatical e no âmbito pragmático. O âmbito gramatical é composto pela “possibilidade”, ao passo que o âmbito pragmático é formado pela “validade”, “adequação” e “desempenho”. Não aderimos a essa proposta por dois motivos. O primeiro deles é que tamanho detalhamento da competência comunicativa pode gerar problemas para professores que desejam utilizar a competência comunicativa como parâmetro para a realização de avaliações. Em segundo lugar, em nossa opinião, a competência gramatical e discursiva contida na proposta de Savignon (2001) não somente engloba as competências linguística e meta propostas por Almeida Filho (2013), mas acabam sendo mais abrangentes, na medida em que enfatizam o contexto de interação comunicativa.

²⁷ Texto original: Grammatical competence refers to sentence-level grammatical forms, the ability to recognize the lexical, morphological, syntactic, and phonological feature of a language and to make use of these features to interpret and form words and sentences.

não considera a habilidade de declarar regras estruturais, mas de utilizá-las em situações reais de comunicação, de forma consciente ou não.

Já a competência discursiva, ainda segundo Savignon (2001), não condiz com a análise de palavras ou frases isoladas, mas como essas palavras e frases se inter-relacionam de forma a compor um texto, isto é, um todo significativo.

Há duas estratégias destacadas por Savignon (2001) como importantes para a compreensão discursiva, que são denominados de “bottom-up” (de baixo para cima, literalmente) e “top-down” (de cima para baixo, literalmente).

Helgesen (2003), referindo-se ao contexto de ensino das habilidades de leitura e compreensão oral, afirma que o leitor/ouvinte, ao utilizar a estratégia “bottom-up”, parte da análise de elementos individuais, tais como sons, palavras ou itens gramaticais, para tentar alcançar uma compreensão global de um dado texto.

Na leitura de um jornal, por exemplo, se uma sentença é muito longa, pode-se recorrer a identificar os sujeitos dos verbos, a fim de compreender semanticamente todo o segmento. Na sala de aula, a estratégia “bottom-up” é empregada quando, dentre outras possibilidades, o professor propõe iniciar o estudo de um dado texto por meio do exame de seu vocabulário.

Contrariamente, o mesmo Helgesen (2003) explica que, quando a estratégia “top-down” é utilizada, o leitor/ouvinte recorre a seus conhecimentos gerais e experiência de vida como ponto de partida para a compreensão textual.

Turistas que visitam países cujas línguas lhes são desconhecidas recorrem com frequência à estratégia “top-down”, mesmo que não se deem conta disso. Para exemplificar, ao comprar um bilhete de trem, a elocução que o vendedor produz ao fim da transação pode ser compreendida pelo visitante como um “obrigado”, porque é isso que normalmente se diz em tais situações.

No âmbito da sala de aula, essa estratégia é empregada em exercícios em que o professor fornece informações contextuais (autor do texto, data em que foi escrito, de onde foi retirado etc.) e também demanda dos alunos que façam ponderações e previsões sobre o texto a ser analisado (a que gênero o texto pertence? A partir do título, que opiniões vocês acreditam que o escritor/falante sustenta?).

Autores como Anderson (2003), Carrell, Devine e Eskey (1988), Helgesen (2003) e Wilson (2009) preconizam que em aulas de línguas estrangeiras o emprego conjunto das estratégias “bottom-up” e “top-down”, geralmente denominado de

“interactive model”, “modelo interativo”, pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda no âmbito da competência discursiva, Savignon (2001) salienta que a coerência e coesão textuais são importantes conceitos que devem ser observados no momento de interpretação textual. No entanto, o que elas significam?

Koch e Travaglia (2012, p. 21) ponderam que “[...] dificilmente se poderá dizer o que é coerência apenas através de um conceito”. No entanto, os mesmos autores (2012, p. 21) explicam

[...] que a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global.

A citação acima evidencia o “sentido” como importante característica da coerência textual. A frase de Chomsky (PAIVA, 2014, p. 66) “colorless green ideas sleep furiously” (“ideias verdes incolores dormem furiosamente”), embora gramaticalmente “correta”, porque segue uma estrutura aceitável à língua inglesa, não possui sentido algum, isto é, não apresenta coerência.

Por outro lado, coesão textual, segundo conceitua Kock (2010), é o fenômeno decorrente do emprego de uma série de mecanismos, como a catáfora, anáfora e o uso de conjunções, responsáveis pela “tessitura” do texto.

Passa-se a analisar a competência sociocultural, sobre a qual Savignon (2001, p.18) esclarece que “[...] exige [por parte dos participantes de uma interação comunicativa] uma compreensão do contexto social no qual a língua é usada: os papéis dos participantes, a informação que eles compartilham e a função da interação”.

Compreender o contexto social permite ao participante de uma interação comunicativa utilizar o léxico, expressões linguísticas, gestos e tom de voz em consonância com o contexto interativo, para melhor ser compreendido e obter as reações pretendidas dos interlocutores. Um médico, por mais qualificado que seja em seu campo de atuação, ao descumprir regras socioculturais, pode perder a confiança de um novo paciente, se o tratar de maneira muito informal, chamando-o de “cara”, por exemplo.

O contexto social e cultural também dota as palavras de pronúncias e sentidos diferentes. O inglês é uma língua internacional, falada por pessoas pertencentes a diferentes culturas, que a utilizam em um amplo contexto social, fato que confere ao idioma várias peculiaridades fonéticas, semânticas, lexicais e estruturais, para citar algumas. O estudante que possuir maior experiência com as muitas variedades do inglês disporá de maiores recursos para interagir adequadamente em situações comunicativas.

Já a competência estratégica consiste nas “[...] estratégias que usamos para lidar com contextos não familiares, com limitações decorrentes de falta de conhecimentos de certas regras ou de fatores que limitam seu uso, como fadiga ou distração”²⁸ (SAVIGNON, 2001, p. 18).

Se um aprendiz viaja para um país de língua inglesa e precisa, pela primeira vez, sacar dinheiro diretamente de um caixa bancário, ele pode não possuir o vocabulário e as formas convencionais e socialmente utilizadas pelos membros da comunidade em que ele se encontra para realizar tal ação, mas pode fazer uso de outros recursos para ser compreendido, como gestos, emprego de palavras sinônimas, usar um dicionário e paráfrases, dentre muitas outras possibilidades. Note-se que a estratégia “top-down” relaciona-se diretamente com a competência estratégica, porque tanto uma quanto a outra se apoiam em conhecimentos de mundo e experiência dos indivíduos, para que a comunicação ocorra.

De forma ampla, sem se preocupar em dividir saberes específicos entre as quatro competências supramencionadas, Richards (2006, p. 3)²⁹ destaca os seguintes aspectos da competência comunicativa:

- Saber utilizar a língua em uma série de diferentes propósitos e funções;
- Saber variar o uso da língua de acordo com a situação e os participantes (por exemplo, saber quando usar discurso formal e informal ou quando empregar apropriadamente a língua escrita em contraste ao seu uso informal na fala;
- Saber como produzir e compreender diferentes tipos de texto (por exemplo, narrativas, relatórios, entrevistas, conversações);

²⁸ The coping strategies that we use in unfamiliar contexts, with constraints due to imperfect knowledge of rules or limiting factors in their application such as fatigue or distraction, are represented as strategic competence.

²⁹ Knowing how to use language for a range of different purposes and functions; Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication); Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations); Knowing how to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies).

- Saber como manter comunicação apesar de limitações no conhecimento linguístico (por exemplo, utilizando diferentes tipos de estratégias de comunicação).

Por fim, relembramos que a abordagem comunicativa surgiu como uma reação ao insucesso de métodos que visavam o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos por meio do ensino baseado na gramática.

Dessa forma, se a intenção é fazer com que estudantes se comuniquem em inglês em circunstâncias reais, os professores devem buscar em seu planejamento e prática estratégias que trabalhem a competência comunicativa como um todo, não somente concentrar esforços no ensino de gramática.

Essa estratégia da ênfase na estrutura linguística se mostrou imprópria tanto no passado como vem comprovando sua ineficácia no âmbito do Ensino Básico, conforme destacado na introdução deste trabalho.

2.3 Conceitos de método e abordagem

Nem sempre é fácil definir termos dentro de um campo científico, porque uma mesma palavra pode adquirir acepções diferentes, a depender do autor em questão. Em nossa pesquisa percebemos que “método” representa um desses vocábulos que podem possuir mais de um significado. Para defini-lo, propomos a análise de três citações.

A primeira delas é a de Nunan (2003, p. 5, grifo nosso), que pondera que “[...] um método de ensino de línguas é um **conjunto único** de procedimentos que os professores **devem** seguir na sala de aula.”³⁰

A segunda citação pertence a Brown (2007, p. 386, grifo nosso)³¹, que afirma que “[...] método é um grupo coerente e **prescrito** de atividades e técnicas de ensino de línguas unificadas por um conjunto homogêneo de princípios ou fundamentos; **por vezes proclamado adequado a todos os contextos de ensino de línguas**”.

Por fim, consultamos Richards (2015, p. 59, grifo nosso), que declara que

³⁰ Texto original: a language teaching method is a single set of procedures which teachers are to follow in the classroom.

³¹ Method is a coherent, prescribed group of activities and techniques for language teaching unified by a homogeneous set of principles or foundations; sometimes proclaimed to be suitable for all language teaching contexts.

Quando uma proposta de ensino inclui um nível específico de aplicação em termos de objetivos, funções de professor e aluno e atividades em sala de aula, é referido como um método. Com um método, há objetivos prescritos, papéis para o professor e os alunos e orientação para as atividades e, conseqüentemente, **pouca flexibilidade para os professores em como o método é usado. O papel dos professores é implementar o método.**³²

Da análise das três citações acima, em especial dos trechos grifados, percebemos que há uma característica recorrente, que corresponde à maneira *subserviente* que o professor deve agir em sala de aula relativamente aos princípios e práticas impostos pelos métodos. É nesse sentido que as formas de ensinar denominadas de gramática e tradução, direto e audiolingual se enquadram no termo método.

Uma rápida análise dos tipos de atividades propostas pelo primeiro livro da coleção English 900 (COLLIER-MACMILLAN, 1964), que adota o método audiolingual e é composta por seis volumes, pode oferecer uma ideia desse caráter impositivo atribuída aos métodos.

Nos livros da obra mencionada, uma lição é dividida em seis passos, todos eles baseados em *drills*, ou seja, exercícios repetitivos, que deviam ser realizados oralmente, exceto o último passo, que consistia em um exercício escrito. Na figura abaixo, apresentamos a reprodução de uma página do livro em questão, na qual podemos perceber um tipo de *drill* bem característico dessa coleção e do método audiolingual como um todo, conhecido como “substitution drill”.

³² Texto original: When an instructional design includes a specific level of application in terms of objectives, teacher and learner roles and classroom activities, it is referred to as a method. With a method, there are prescribed objectives, roles for teacher and learners and guideline for activities, and, consequently, little flexibility for teachers in how the method is used. The teachers' role is to implement the method.

Figura 1: Exemplo de exercício repetitivo proposto pelo livro 1 da coleção English 900 (COLLIER-MACMILLAN, 1964, p. 86)

86 UNIT EIGHT

SUBSTITUTION DRILLS

1. Do

you
we
they

 have a book?
2. Yes, I do. I have

a book
a pencil
a radio
a phonograph
a calendar

 . Here it is.
3. You have

a phonograph
a television set
a lamp
a calendar
a big family

 , don't you?
4. A television set? No,

I
we
they

 don't have one.
5. I don't have a television set.
I don't have

a radio
a tape recorder
a telephone

 , either.
6. Does this

radio
phonograph
phonograph record
tape recorder
tape

 belong to you?
7. Yes, it does. That

tape recorder
phonograph
record
briefcase

 is mine.

Fonte: Livro 1 da coleção English 900 (COLLIER-MACMILLAN, 1964, p. 86)

Como procedimento padrão em sala de aula, o professor pronunciava a sentença original (“Do you have a book?”, “Você tem um livro?”, como na atividade 1 da figura acima), a qual deveria ser repetida pelos alunos, que mantinham seus livros fechados. Em seguida, o professor pronunciava a segunda palavra contida no conjunto (no caso do exemplo utilizado, “we”, “nós”) e os alunos deveriam, individualmente ou em coro, a depender do comando do mestre, substituir um vocábulo da sentença original pela nova palavra fornecida, de modo a montar oralmente uma sentença (a nova sentença seria “Do we have a book?”, “Nós temos um livro?”).

Note-se que há pouco espaço para adaptações, as quais praticamente reduziam-se a decisão do professor de solicitar a realização das repetições

individualmente ou em coro (todos juntos, somente as mulheres, somente os homens, somente a fila da direita etc.).

Com base em nossa experiência profissional, ressaltamos que variações dos métodos tradução e gramática, direto e audiolíngua persistem nos dias atuais.

No que concerne à abordagem, recorreremos novamente à estratégia de análise de citações, com base nos mesmos autores consultados anteriormente. Para Nunan (2003, p. 5, grifo do autor), “[...] os métodos contrastam com **abordagens**, que são mais gerais, correspondendo a orientações filosóficas, como é o caso do **ensino comunicativo de línguas** [...], que pode abranger uma gama de procedimentos diferentes”³³.

Brown (2007, p. 18, grifo do autor), por sua vez, comenta que

Como Bell (2003), Brown (2001), Kumaravadivelu (2001) e outros demonstraram apropriadamente, as tendências pedagógicas no ensino de línguas agora nos estimulam a desenvolver uma base de princípios - às vezes chamada **abordagem** (Richards & Rodgers, 2001) – a partir dos quais os professores podem escolher particularmente estratégias e técnicas para ensinar uma língua estrangeira num contexto específico. Cada aluno é único. Cada professor é único. Cada relacionamento aluno-professor é único, e cada contexto é único. Sua tarefa como professor é entender as propriedades desses relacionamentos e contextos³⁴.

Para Richards (2015, p. 59), abordagem caracteriza-se

Quando uma proposta de ensino é bastante explícita no nível da teoria da linguagem e da aprendizagem, mas pode ser aplicado de muitas maneiras diferentes ao nível do programa de estudos e procedimentos em sala de aula, é geralmente referido como uma abordagem. O ensino comunicativo das línguas e a abordagem natural [...] são descritos como abordagens, porque os princípios subjacentes a elas podem ser aplicados de muitas maneiras diferentes. Os professores que adotam uma abordagem têm flexibilidade considerável em como aplicam os princípios a seus próprios contextos.³⁵

³³ Texto original: Methods contrast with approaches, which are more general, philosophical orientations such as communicative language teaching [...] that can encompass a range of different procedures.

³⁴ Texto original: As Bell (2003), Brown (2001), Kumaravadivelu (2001), and others have appropriately shown, pedagogical trends in language teaching now spur us to develop a principled basis – sometimes called an approach (Richards & Rodgers, 2001) – upon which teachers can choose particularly designs and techniques for teaching a foreign language in a specific context. Every learner is unique. Every teacher is unique. Every learner-teacher relationship is unique, and every context is unique. Your task as a teacher is to understand the properties of those relationships and contexts.

³⁵ When an instruction design is quite explicit at the level of theory of language and learning, but can be applied in many different ways at the level of syllabus and classroom procedures, it is usually referred to as an approach. Communicative language teaching and natural approach [...] are described as approaches, because the principles underlying them can be applied in many different ways. Teachers adopting an approach have considerable flexibility in how they apply the principles to their own contexts.

Em contraste com a definição de método, pelo exame dos excertos acima, podemos perceber que os três autores mencionados concordam que abordagem representa um corpo teórico que orienta o professor no seu fazer didático-pedagógico, conferindo-lhe, em relação a um método, maior flexibilidade e autonomia para adaptar suas ações ao seu contexto único de ensino.

A partir da leitura das obras dos três autores citados (NUNAN, 2003; BROWN, 2007; RICHARDS, 2015), também constatamos que eles concordam com a ideia amplamente difundida (ALMEIDA FILHO, 2003; FREEMAN, 2001; HARMER, 2012; SCRIVENER, 2015) de considerar o ensino comunicativo como uma abordagem, com base nesse sentido de possibilitar ao professor uma maior plasticidade em suas ações.

A próxima seção ocupa-se de elucidar os elementos que compõem esse corpo teórico ou princípios formadores da abordagem comunicativa.

2.4 Princípios do ensino comunicativo

Richards (2006, p. 26, grifo nosso) elucidada na lista abaixo aquilo que ele acredita ser os dez princípios basilares da abordagem comunicativa³⁶:

1. O aprendizado de uma segunda língua é facilitado quando os alunos se envolvem em interações e comunicações significativas.
2. Tarefas e exercícios de ensino eficazes realizados em sala de aula oferecem oportunidades para os alunos **negociarem o significado**, expandirem seus recursos linguísticos, observarem como é utilizada a linguagem e participarem de trocas significativas entre os interlocutores.

³⁶ Texto original: 1. Second language learning is facilitated when learners are engaged in interaction and meaningful communication; 2. Effective classroom learning tasks and exercises provide opportunities for students to negotiate meaning, expand their language resources, notice how language is used, and take part in meaningful interpersonal exchange; 3. Meaningful communication results from students processing content that is relevant, purposeful, interesting, and engaging; 4. Communication is a holistic process that often calls upon the use of several language skills or modalities; 5. Language learning is facilitated both by activities that involve inductive or discovery learning of underlying rules of language use and organization, as well as by those involving language analysis and reflection; 6. Language learning is a gradual process that involves creative use of language, and trial and error. Although errors are a normal product of learning, the ultimate goal of learning is to be able to use the new language both accurately and fluently; 7. Learners develop their own routes to language learning, progress at different rates, and have different needs and motivations for language learning; 8. Successful language learning involves the use of effective learning and communication strategies; 9. The role of the teacher in the language classroom is that of a facilitator, who creates a classroom climate conducive to language learning and provides opportunities for students to use and practice the language and to reflect on language use and language learning; 10. The classroom is a community where learners learn through collaboration and sharing.

3. A comunicação significativa é resultado do processamento pelos alunos de um conteúdo relevante, pertinente, interessante e motivador.
4. A comunicação é um processo holístico que normalmente requer a utilização de várias habilidades ou modalidades linguísticas.
5. O aprendizado de idiomas é facilitado tanto por atividades que envolvem o aprendizado indutivo ou por descoberta das regras subjacentes ao uso e à organização da linguagem, quanto por aquelas que envolvem análise e reflexão sobre linguagem.
6. O aprendizado de idiomas é um processo gradativo que envolve o uso criativo da linguagem e o processo de tentativa e erro. Embora os erros sejam um produto natural do aprendizado, a meta final é conseguir usar o idioma estrangeiro com **precisão e fluência**.
7. Os alunos desenvolvem seus próprios caminhos para o aprendizado de idiomas, progredem em ritmos diferentes e apresentam necessidades e motivações distintas para aprender uma língua.
8. O aprendizado de idiomas bem-sucedido envolve a utilização de estratégias eficazes de aprendizado e comunicação.
9. O papel do professor em um curso de idiomas é o de um **facilitador** que cria um ambiente propício na sala de aula, levando ao aprendizado e oferecendo oportunidades para que os alunos utilizem e pratiquem a língua estrangeira, além de refletir sobre a utilização e o aprendizado linguístico.
10. A sala de aula é uma comunidade onde os alunos aprendem por meio da colaboração e compartilhamento.

Nos próximos parágrafos, tecemos considerações sobre as palavras em destaque na citação acima.

Negociação de significado ou sentido “[...] refere-se a momentos na interação em que um interlocutor sinaliza ao outro interlocutor a não compreensão e este tem a possibilidade de refazer sua fala de forma a se fazer entender pelo primeiro” (PAIVA, 2014, p. 182).

Depreende-se dessa explicação que a negociação de significados depende da competência estratégica, um dos elementos formadores da competência comunicativa. Graças principalmente a essa possibilidade de repensar a maneira de interagir verbalmente com um interlocutor frente a um *feedback* negativo é que os alunos, sobretudo os novatos, conseguem realizar tarefas em conjunto, mesmo com conhecimentos limitados.

Na sequência, os outros termos destacados são precisão e fluência. Richards (2006) afirma que precisão se refere ao correto uso estrutural da língua, ao passo que fluência condiz com “[...] o uso natural da língua em situações quando um falante se envolve numa interação significativa e mantém uma comunicação compreensível e

contínua, apesar das limitações em sua competência comunicativa” (p.14)³⁷. As noções de precisão e fluência são especialmente importantes para a proposição de atividades de produção oral em língua inglesa, assunto tratado na seção 2.8.3.

O próximo termo analisado é facilitador. Agir como um facilitador, conforme explica Oliveira (2014, p. 25), significa “[...] contribuir para a criação de uma atmosfera afetiva (emocional e psicológica) positiva na sala de aula”. Além disso, acrescenta o mesmo autor (2014, p. 26-27) que “[...] facilitar a aprendizagem implica também recomendar aos alunos a leitura de livros e a realização de atividades que possam contribuir para a construção dos conhecimentos”.

Para concluir esse assunto, Oliveira (2014, p.27) ainda pondera que

[...] conceber o ato de ensinar como o ato de facilitar a aprendizagem faz com que o professor veja os estudantes como seres ativos e responsáveis pela construção dos seus conhecimentos. Ao mesmo tempo, ele é visto pelos alunos como o mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem transferidos para suas cabeças ocas. Em suma, o professor não adota aquela atitude de falsa erudição, de arrogância, do que sabe tudo, que o leva a subestimar os estudantes.

Encerramos esta seção com a afirmação de que o ensino comunicativo não é homogêneo em sua realização prática. Sobre esse assunto, Freeman (2001) esclarece que “[...] o formato que ele [o ensino comunicativo] se apresenta na sala de aula pode depender de como seus princípios [a abordagem comunicativa] são interpretados e aplicados” (FREEMAN, 2001)³⁸.

Da mesma forma, Richards (2014, p. 81) pondera que

Os princípios gerais do ensino comunicativo de línguas ainda são muito aceitos no ensino de línguas hoje em dia, embora estes princípios tenham sido abertos a várias interpretações, e aqueles que favorecem a abordagem podem pesar o valor de fluência e precisão em diferentes maneiras.³⁹

³⁷ Texto original: Fluency is natural language use occurring when a speaker engages in meaningful interaction and maintains comprehensible and ongoing communication despite limitations in his or her communicative competence.

³⁸ Texto original: What this [the communicative language teaching] looks like in the classroom may depend on how the tenets are interpreted and applied.

³⁹ Texto original: The general principals of CLT [Communicative language teaching] are still very widely accepted in language teaching today, although [...] these principles have been open to various interpretations, and those favoring the approach may weigh the value of fluency and accuracy in different ways.

De forma geral, o ensino comunicativo pode ser dividido em dois grupos, geralmente denominados de vertente “forte” e “fraca” do ensino comunicativo, analisados na seção seguinte.

2.5 Como estudantes aprendem uma segunda língua

Autores como Bailey (2003), Ellis (2003), Howatt⁴⁰ (1984 apud RICHARDS, 2014) e Scrivener (2015) consideram a existência de duas versões para o ensino comunicativo: uma “forte” e outra “fraca”.

Scrivener (2015, p. 32, grifo nosso) define as vertentes forte e fraca da seguinte maneira:

Na versão forte do ensino comunicativo, alunos aprendem por meio da comunicação, por exemplo, realizando tarefas comunicativas com um **limitado papel para ensino explícito** e práticas tradicionais de exercícios. Contrariamente, na versão fraca do ensino comunicativo, os alunos aprendem através de uma **ampla variedade de formas de ensino, exercícios, atividades e estudos, com uma tendência para o trabalho da produção oral e compreensão auditiva**. A maioria dos livros-texto atuais refletem a versão fraca do ensino comunicativo.⁴¹

Na citação acima, Scrivener (2015) associa “realizar tarefas” com a vertente forte do ensino comunicativo, corroborando com a percepção de Ellis (2003) de que uma das formas de manifestação da vertente forte do ensino comunicativo é por meio do ensino baseado em tarefas, o “task based learning”. Destacamos também que Scrivener (2015) afirma que, nessa versão forte, o papel do ensino explícito é limitado. Mas o que significa ensino explícito?

Em nossa concepção, quando Scrivener (2015) emprega “ensino explícito”, ele está se referindo ao papel intervencionista do professor no processo de ensino e

⁴⁰ Texto original: There is, in a sense, a 'strong' version of the communicative approach and a 'weak' version. The weak version which has become more or less standard practice in the last ten years, stresses the importance of providing learners with opportunities to use their English for communicative purposes and, characteristically, attempts to integrate such activities into a wider program of language teaching.... The 'strong' version of communicative teaching, on the other hand, advances the claim that language is acquired through communication, so that it is not merely a question of activating an existing but inert knowledge of the language, but of stimulating the development of the language system itself. If the former could be described as 'learning to use' English, the latter entails 'using English to learn it.' (1984: 279)

⁴¹ Texto original: With strong CLT students learn by communicating, ie doing communication tasks with a limited role for explicit teaching and traditional practice exercises. In contrast, with weak CLT students learn through a wide variety of teaching, exercises, activities and study, with a bias towards speaking and listening work. Most current coursebooks reflect a version of weak CLT.

aprendizagem. A intervenção quer dizer que, em seu planejamento e em sala de aula, o mestre considera importante propor uma análise ou reflexão linguística, não só relacionada à gramática, mas à competência comunicativa como um todo. Tal tipo de conduta do professor não é frequentemente empregada pela vertente forte do ensino comunicativo, mas sim pela vertente fraca.

Portanto, embora ambas as vertentes visem o desenvolvimento da competência comunicativa, o maior ou menor grau de intervenção pedagógica do professor no sentido de promover análise linguística determinará, em nossa concepção, as versões forte e fraca do ensino comunicativo.

Os subitens seguintes se dedicam a explorar as versões forte e fracas do ensino comunicativo.

2.5.1 A versão forte do ensino comunicativo

Como elucida Nunan (2003, p. 6), “[...] nas versões mais antigas do ensino comunicativo [embora elas ainda existam nos dias atuais], o significado era enfatizado em relação à forma; fluência, em relação à precisão”⁴². Em tais versões, a ação do professor se concentra no oferecimento de situações em que os alunos se sintam naturalmente compelidos à comunicação, a qual ocorreria sem o imperativo da realização de um trabalho conducente à uma reflexão cuidadosa sobre a língua. O importante é compreender e ser compreendido.

Segundo afirmação de Thornbury (2011), um exemplo da versão forte da abordagem comunicativa foi o trabalho pioneiro desenvolvido no sul da Índia por Prabhu (1987), conhecido como projeto Bangalore e descrito no livro *Second Language Pedagogy* (PRABHU, 1987). Nessa obra, encontramos os seguintes comentários:

O estímulo para este projeto foi uma forte intuição pedagógica, originada principalmente da experiência, mas concretizada ao longo do processo de debate profissional, na Índia. Essa intuição apontava para a direção de que **o desenvolvimento da competência em segunda língua não demanda a sistematização de insumos linguísticos ou a maximização de prática planejada, mas, ao contrário, demanda a criação de condições nas quais**

⁴² Texto original: In the earliest versions of CLT, meaning was emphasized over form, fluency over accuracy.

aprendizes engajam-se em um esforço para se comunicar⁴³. (PRABHU, 1987, p. 1).

Thornbury (2011) explica que o conteúdo programático do projeto Bangalore era inteiramente baseado em tarefas, originando a forma de ensinar conhecida hoje como “task-based language teaching” (TBLT). Destacamos, no entanto, que a proposta de Prabhu (1987) previa momentos de ensino linguístico explícito em sala de aula, embora o foco da atenção do trabalho educativo fosse a realização de tarefas, para promover a aquisição linguística.

Note-se que o trecho destacado da obra de Prabhu (1987) ainda realça o papel primordial do professor como planejador de situações educacionais. Essa compreensão da função do mestre, de acordo com a versão forte do ensino comunicativo, pode ser percebida também na declaração de Allwright (1979, p. 170 apud HARMER, 2007, p. 52)⁴⁴ sobre a forma que ele acredita como ocorre o processo de aprendizagem: “se as atividades propostas pelo professor se voltam exclusivamente para envolver o aluno na língua estudada, então a aprendizagem do idioma acontecerá por si só”⁴⁵.

Swan (2017) analisa a vertente forte comunicativa e comenta que

[...] de acordo com algumas versões desse modelo [comunicativo de ensino], se for realizada uma análise das tarefas que os aprendizes terão que realizar na vida real, e se os alunos se submeterem a tarefas similares no ambiente de sala de aula, a língua (geralmente descrita, significativamente, como “habilidades”) que é necessária [para realizar as tarefas propostas] será gerada nesse processo: ela surgirá naturalmente a partir dos materiais utilizados pela tarefa, ou do insumo proporcionado pelo professor, ou da interação em sala. Não há, portanto, a necessidade de desenvolver programas formais ou baseados em funções linguísticas: se as tarefas são corretamente escolhidas, a língua surgirá por si mesma.⁴⁶

⁴³ Texto original: The stimulus for the project was a strongly-felt pedagogic intuition, arising from experience generally but made concrete in the course of professional debate in India. This was that the development of competence in a second language requires not systematization of language inputs or maximization of planned practice, but rather the creation of conditions in which learners engage in an effort to cope with communication.

⁴⁴ É importante ressaltar que não se pode afirmar que Allwright (1979) defendia o emprego do task-based learning, uma vez que esse conceito somente surgiu mais adiante. No entanto, acreditamos que as ideias de Allwright (1979) influenciaram a vertente fraca do ensino comunicativo.

⁴⁵ Texto original: If the language teacher’s management activities are directed exclusively at involving the learners in the target language, then language learning will take care of itself.

⁴⁶ Texto original: According to some versions of this model, if one analyses the ‘target’ tasks that learners will have to perform in real life, and if one then takes learners through examples of similar tasks in the classroom, the language (often described, significantly, as ‘skills’) that is needed will be generated in the process: it will emerge naturally from the materials used for the task, or from the teacher’s input, or from the classroom interaction. There is therefore no need to draw up explicit formal or functional language syllabuses: if the tasks are correctly chosen, the language will take care of itself.

Logo em seguida, Swan (2017) interroga se esse processo por ele descrito ocorreria mesmo dessa forma. Esse tipo de questionamento representa a incredulidade que ensejou o surgimento da versão fraca do ensino comunicativo.

2.5.2 A versão fraca do ensino comunicativo

Por oposição à versão forte, de maneira geral e conforme já comentado anteriormente, a modalidade fraca privilegia a ação intervencionista do professor, a fim de promover um ensino analítico, embora o desenvolvimento da competência comunicativa ainda seja o foco principal.

Ressaltamos que a forma de ensino descrita acima não se confunde com a ideia geralmente associada ao ensino “tradicional” de passividade dos alunos, nem tampouco se espera que o professor se converta em um palestrante. Contrariamente, pretende-se que alunos e professor interajam ativamente. No caso dos alunos, eles têm que se engajar nas atividades e realizá-las em colaboração entre si e com o professor.

Na verdade, na perspectiva fraca, alunos e o professor sempre assumem um papel ativo na sala de aula, e o mestre, mesmo quando a atividade proposta visa a prática da conversação entre os aprendizes, não deve mudar essa postura ativa, como explica Littlewood (1995, p. 19, grifo nosso):

Especialmente nos tipos mais criativos de atividade, intervenções desnecessárias do professor podem impedir que os alunos se envolvam genuinamente na atividade, impedindo-os, dessa forma, de desenvolver suas habilidades linguísticas. No entanto, **isso não significa que, quando uma atividade esteja sendo realizada, o professor deva tornar-se um observador passivo**⁴⁷.

Não ser observador passivo significa, como explica o próprio autor citado na sequência de seu texto, intervir convenientemente durante a realização da atividade, quando os alunos não conseguirem desenvolvê-la por algum motivo, ou quando o professor julgar necessário fazer uma correção pontual. Significa, também, anotar aqueles equívocos percebidos durante a interação dos alunos, sejam eles

⁴⁷ Texto original: Especially in the more creative types of activities, unnecessary intervention on the teacher's part may prevent the learners from becoming genuinely involved in the activity and thus hinder the development of their communicative skills. However, this does not mean that once an activity is in progress, the teacher should become a passive observer.

gramaticais, lexicais, pragmáticos ou de pronúncia, para, no momento pós-atividade, realizar as devidas correções.

Littlewood (1995) não se declara pertencente a quaisquer vertentes do ensino comunicativo, mas a proposição de um professor ativo em sala de aula, mesmo em atividades que destacam a prática da fluência, certamente vai ao encontro da corrente fraca do ensino comunicativo. Essa também é a situação de autores como Scrivener (2015), Kelly (2000), Wilson (2009), Savage, Bitterlin e Price (2010).

Estas últimas autoras, Savage, Bitterlin e Price (2010, p. 32, grifo nosso), descrevem da seguinte forma como professores devem prosseguir em atividades que visam a prática comunicativa de estruturas gramaticais:

O professor circula enquanto os estudantes estão realizando a atividade, mas evita grandemente interromper para ajudar, uma vez que essa atitude pode eliminar a necessidade de os alunos negociarem significados e ajustarem a forma como se expressam quando um mal-entendido ocorre. **O principal propósito do monitoramento é identificar problemas que os aprendizes encontram enquanto eles realizam a atividade, a fim de determinar a necessidade de realizar uma atividade de correção de erros**⁴⁸.

Note-se que os alunos não são impedidos de interagir, cometer erros e corrigi-los por meio da colaboração com outros colegas. No entanto, o professor deve manter-se atento às dificuldades dos aprendizes, para poder propor formas de superá-las, no momento adequado.

Assumir uma posição fraca do ensino comunicativo como opção teórica e didática não significa refutar que um indivíduo possa aprender uma segunda língua somente através do convívio social, morando em um país onde o idioma que se pretende aprender é o meio de comunicação mais utilizado, por exemplo. Não há dúvidas que, inclusive, esse processo ocorra com frequência.

Analogamente, também parece razoável conceber que um aprendiz possa adquirir conhecimentos por meio da participação em atividades que simulem a vida real, com intervenção mínima por parte do professor.

No entanto, o aprendizado, em sala de aula ou fora dela, por meio somente ou majoritariamente da prática, amiúde não conduz o indivíduo a refletir sobre a língua,

⁴⁸ Texto original: As with guided practice, the teacher circulates while students are doing the activity but largely avoids interrupting to help as that can eliminate the need for students to negotiate and adjust their language when there is a misunderstanding. The main purpose of monitoring at the communicative grammar is to identify problems students encounter as they do the activity in order to determine the need for follow-up error-correction activities.

mas somente a utilizá-la em situações concretas, em necessidades comunicativas. Essa carência reflexiva gera consequências na competência comunicativa do aprendiz.

Mesmo após atingir um nível comunicativo que o permita interagir confortavelmente em diversas situações cotidianas, uma pessoa que tenha aprendido somente por meio da prática, vivendo em um país anglofalante, por exemplo, pode desconhecer palavras mais abstratas, de uso menos frequente; pode também ignorar particularidades gramaticais que a impeçam, dentre outras possibilidades, de escrever textos formais, exigidos em circunstâncias acadêmicas e laborais; é possível que essa mesma pessoa disponha de um repertório limitado de possibilidades de se expressar em determinadas situações, como pedir sugestões ou recusar convites, porque, na prática, algumas formas se repetem menos que outras.

De forma geral, pela falta de reflexão em relação à língua que utiliza, esse mesmo indivíduo pode, portanto, utilizar formas de expressão que não condizem exatamente com aquilo que ele deseja externar, por algum equívoco gramatical, de pronúncia ou de ordem pragmática, por exemplo.

Em um restaurante real ou imaginário, criado para uma encenação em sala de aula, ao dizer “I want to drink some coffee” (“eu quero tomar café”), o interlocutor nativo da língua inglesa ou o colega de estudos podem compreender a solicitação, o que incentiva aquele que falou a sentença a repeti-la todas as vezes que desejar tomar café. No entanto, fora do ambiente formal de ensino, a maneira como a solicitação foi formulada pode ser considerada arrogante para quem a ouve, uma vez que existem meios mais polidos e socialmente aceitos pela comunidade anglofalante para realizar tal requisição, como “I’d like some coffee, please” ou “I’ll have some coffee, please”(ambos enunciados equivalentes a “eu gostaria de um café, por favor”).

O ensino formal pode contribuir para superar dificuldades na interação comunicativa, inclusive aquelas que o aprendiz nem se dá conta, como no exemplo anterior.

Com base na Psicologia Histórico Cultural, pode-se compreender a situação apresentada da seguinte forma: os conceitos espontâneos, nesse caso de aquisição de uma segunda língua, são importantes e podem até mesmo se apresentar suficientes para as necessidades do indivíduo, mas o ensino escolar, responsável pelo oferecimento de conceitos científicos, pode e provavelmente otimizará a competência

comunicativa do aprendiz, possibilitando-o atingir um nível linguístico que, de outra forma, ele muito provavelmente não atingiria.

Se o ensino escolar se resumisse a proporcionar situações que representam a vida real para que a comunicação surja “naturalmente” entre os alunos, com intervenção mínima do professor, como apregoa a vertente forte do ensino comunicativo, a educação formal se tornaria sem sentido, quando ocorrida em países onde a língua estudada é falada. Isso porque a vida real, fora da sala de aula, apresentar-se-ia mais adequada à aprendizagem do idioma, pela autenticidade e variedade. Para se desenvolver a competência comunicativa, bastaria viajar ao exterior e praticar abundantemente a língua estudada.

Retomando a afirmação feita na introdução deste trabalho, acreditamos que o desenvolvimento da competência comunicativa é resultado não somente do contato do aprendiz com a língua estudada, mas também da intervenção pedagógica de forma a conduzir o aluno à reflexão sobre as melhores formas de se expressar em consonância ao contexto de interação. A vertente fraca do ensino comunicativa atende a esses requisitos.

2.6 Bases teóricas para a vertente forte do ensino comunicativo: Chomsky, Krashen e Piaget

As teorias apresentadas ao longo desta seção 2.6 representam aquelas que mais recorrentemente foram observadas nas obras que consultamos.

2.6.1 Chomsky

Como esclarece Paiva (2014, p. 73), “[...] a teoria chomskyana não se ocupa da aprendizagem de línguas estrangeiras”. No entanto, suas proposições influenciaram a Linguística como um todo, inclusive o ensino de línguas estrangeiras e o surgimento da abordagem comunicativa (PAIVA, 2005).

As proposições da existência de um dispositivo para a aquisição da linguagem (DAL⁴⁹) e de um sistema a partir do qual as gramáticas de todas as línguas derivam,

⁴⁹ A sigla em inglês é LAD, acrônimo para *language acquisition device*. (SCARPA, 2012)

denominado de gramática universal (GU), provavelmente foram as hipóteses chomskyanas que mais repercutiram no ensino de línguas estrangeiras.

Nas palavras de Chomsky (1986, p. 3 apud PAIVA, 2014, p. 69), o DAL é

[...] um componente inato da mente humana que produz uma língua particular através da interação com a experiência presente, um dispositivo que converte a experiência em um sistema de conhecimento alcançado: conhecimento de uma ou outra língua.

Santos (2014, p.221), com base em Chomsky, afirma que esse dispositivo, o DAL, comporta a gramática universal (GU), formada por princípios, '[...] ou seja, "leis" invariantes, que se aplicam da mesma forma em todas as línguas, e parâmetros, "leis" cujos valores variam entre as línguas e dão origem tanto a diferença entre as línguas como à mudança numa mesma língua'.

Sendo assim, mesmo antes de aprender a falar, a criança já possuiria um mecanismo cerebral inato e comum à espécie humana destinado exclusivamente para a aquisição linguística, o DAL. A depender do tipo de *insumo* linguístico que a criança recebe do ambiente, ela iria produzir um determinado *output*: um idioma específico.

O *insumo* moldaria o *output* porque aquele seria responsável em configurar determinados *parâmetros* existentes na GU de modo a reproduzir a gramática da língua que a criança está a adquirir. Chomsky, segundo afirma Paiva (2000, p. 72), iguala esse processo a um painel de distribuição, de maneira que "[...] se as chaves [desse painel] são ajustadas de uma forma [isto é, se são configuradas em determinado padrão], temos uma língua e de outra forma, temos outra língua".

Segue um exemplo de como ocorre a aquisição linguística em uma criança, de acordo com a teoria chomskyana. Considerando que todas as línguas possuem formas de expressar o plural, uma criança que seja exposta ao português assumirá o som /s/, tal e qual pronunciado na palavra "sapo", como indicativo geral de pluralidade. Contrariamente, uma outra criança que cresça em um ambiente cujo principal idioma seja o italiano, tomará como referência um *parâmetro* diferente; ela realizará, como regra geral, um processo de substituição de sons vocálicos situados no final das palavras a serem pluralizadas, sem a utilização do som consonantal /s/.

2.6.2 Krashen

Fortemente influenciado pelas teorias de Chomsky, Stephen Krashen engendrou um modelo de aquisição específico para o aprendizado de línguas estrangeiras denominado de modelo monitor, também conhecido como hipótese do input, ou ainda hipótese da compreensão (PAIVA, 2014). É principalmente através desse pesquisador que ideias chomskyanas influenciaram o ensino de línguas estrangeiras.

Destaca-se que essa proposta de Krashen se converteu em importante referencial para a constituição das primeiras formas do ensino comunicativo (LIGHTBOWN; SPADA, 2011). Para compreendê-la, necessita-se esclarecer as diferenças estabelecidas pelo próprio Krashen entre aquisição (“acquisition”) e aprendizagem (“learning”).

Segundo Krashen (2013, p. 1),

Aquisição ocorre inconscientemente. Enquanto ela está ocorrendo, não estamos conscientes disso. Pensamos que estamos conversando, lendo um livro, assistindo a um filme. Claro que estamos, mas, ao mesmo tempo, podemos estar adquirindo língua.⁵⁰

Pouco mais à frente no seu texto, Krashen (2013, p. 1) afirma ainda que “[...] a [sua] pesquisa sustenta fortemente a visão de que tanto as crianças como os adultos podem inconscientemente adquirir língua”⁵¹, na forma oral e escrita, indistintamente.

Em oposição, “[...] aprendizado linguístico é um processo consciente: quando estamos aprendendo, sabemos que estamos aprendendo e que estamos tentando aprender. Aprendizagem linguística é o que fazemos na escola”⁵² (KRASEHN, 2013, p.1, grifo nosso).

Embora Krashen (2009, 2013) afirme que ambos os processos de aquisição e aprendizagem sejam importantes para o desenvolvimento linguístico, sua ênfase é claramente na aquisição, posicionamento esse que fica claro ao se analisar as cinco hipóteses componentes do “modelo monitor”.

⁵⁰ Texto original: Acquisition occurs subconsciously. While it is happening, we are not aware that it is happening. We think we are having a conversation, reading a book, watching a movie. Of course, we are, but at the same time, we might be acquiring language.

⁵¹ Texto original: The research strongly supports the view that both children and adults can subconsciously acquire language.

⁵² Texto original: Language learning is a conscious process: When we are learning, we know we are leaning and we are trying to learn. Language learning is what we did in school.

A primeira delas é a hipótese da ordem natural (“natural order hypothesis”), a qual declara que “[...] nós adquirimos (não aprendemos) as partes de uma língua em uma ordem previsível”⁵³ (KRASHEN, 2013, p. 1). Na verdade, o pesquisador americano assevera que a ordem que a aquisição ocorre é fixa e imutável. Ele menciona (KRASHEN, 2013) que, por exemplo, a desinência -ing, marcadora do presente contínuo, “I’m studying English now” (estou estudando inglês agora), é adquirida primeiramente em relação à desinência -s, indicadora da terceira pessoa do singular, encontrada na sentença “she likes to study” (ela gosta de estudar).

Como corolário para o ensino formal, não adiantaria propor uma sequência para o estudo de regras gramaticais, porque a ordem em que elas são adquiridas inevitavelmente sempre será a mesma.

A hipótese seguinte é a do monitoramento (“monitor hypothesis”). Krashen (2013, p. 2) declara que “[...] a habilidade de produzir língua de forma fluente e facilmente vem da aquisição. As regras gramaticais que aprendemos na escola possuem somente uma função: elas atuam como um monitor, ou editor.”⁵⁴.

Contudo, admite o autor (KRASHEN, 2013), não é fácil realizar esse monitoramento. Em primeiro lugar, o aluno deveria conhecer todas as regras gramaticais, mas não há nenhuma língua que tenha tido todas as suas regras transpostas em uma gramática, nem tampouco haveria um aluno que as conseguisse memorizar por completo. Em segundo lugar, não é tarefa fácil falar espontaneamente (utilizar o repertório *adquirido*) e monitorar a uma só vez (empregar os conhecimentos provindos do estudo), porque não há tempo disponível para o falante realizar tal procedimento, sem que prejudique a naturalidade de sua produção oral.

A ideia subjacente de Krashen (2013), ao declarar tais dificuldades, é a de que, mesmo que um aluno passe pelo processo de aprendizagem escolar para “monitorar” a sua produção linguística, dificilmente ele obterá uma melhora qualitativa real dessa sua produção.

A próxima hipótese, denominada de hipótese do insumo (“input hypothesis”), assume que a aquisição depende, como condição *sine qua non*, da compreensão do *insumo* (KRASHEN, 2013), ou seja, do idioma com a qual o estudante entra em contato, na forma escrita ou oral.

⁵³ We acquire (not learn) the parts of a language in a predictable order.

⁵⁴ Texto original: The ability to produce language fluently and easily comes from what we have acquired. The grammar rules that we learned in school have only one function: They act as a Monitor, or editor.

Portanto, se o indivíduo for exposto a uma segunda língua de forma que ele a consiga compreender, ele a aprenderá, sem a necessidade de quaisquer outras atitudes por parte do sujeito, como praticar pronúncia ou estudar gramática, porque "[...] uma vez proporcionado insumo compreensível, a aquisição ocorrerá; você não tem opções"⁵⁵ (KRASHEN, 2013, p. 3). Daí derivam dois fatos sobre a aquisição: "ela ocorre sem esforço e não requer o dispêndio de energia ou de trabalho. Somente é necessário compreender mensagens [porque] a aquisição de uma segunda língua é um ato involuntário"⁵⁶ (KRASHEN, 2013, p. 3)

A quinta hipótese é a do filtro afetivo ("affective filter hypothesis"), que consiste na afirmação de que questões afetivas interferem no processo de aquisição, embora não diretamente, mas impedindo que o insumo atinja o LAD (KRASHEN, 2013). Em outras palavras, ao lado da compreensão do insumo, para que a aquisição ocorra realmente, o indivíduo necessita que seu filtro afetivo esteja baixo.

Em face das cinco hipóteses acima comentadas, qual seria o principal papel do ensino formal? Krashen assim responde a essa indagação:

Se aquisição é mais central, e aprendizagem menos importante para a performance em uma segunda língua, e se insumo compreensível e o filtro [afetivo] são as variáveis causativas para a aquisição de uma segunda língua, **a sala de aula deveria ajudar somente com o suprimento de insumo compreensivo e com um ambiente de filtro [afetivo] baixo.** (KRASHEN, 2009, p. 33)⁵⁷

Krashen (2009) acredita que o ensino formal pode auxiliar alunos iniciantes, especialmente "[...] aqueles que não podem facilmente utilizar o ambiente informal como insumo" (2009, p.3)⁵⁸. Entretanto, o autor complementa, o ensino escolar será menos relevante para aqueles que possuem outras fontes de insumo compreensível, ou para aqueles cujos conhecimentos linguísticos os habilitam compreender o insumo fora da sala de aula (KRASHEN, 2009).

⁵⁵ Texto original: Given comprehensible input, you must acquire – you have no choice.

⁵⁶ Texto original: [...] it is effortless; it involves no energy, no work. All that is necessary is to understand messages. Second, language acquisition is involuntary.

⁵⁷ Texto original: If acquisition is more central, and learning of less use to second language performance, and if comprehensible input and the filter are the essential causative variables for second language acquisition, the classroom should help only to the extent it supplies comprehensible input and an environment conducive to a low filter.

⁵⁸ Texto original: the classroom should be especially valuable for beginners, those who cannot easily utilize the informal environment for input.

Conclui-se que, na visão de Krashen (2009, 2013), o ensino formal subordina-se à aquisição e assume uma importância secundária no processo educativo.

2.6.3 Piaget

Os trabalhos de Piaget são frequentemente mencionados (BROWN, 2007; LIGHTBOWN; PAIVA 2005; SPADA, 2011; THURNBURY, 2011; WILLIAMS; BURDEN, 2009) como relevantes para a compreensão da aquisição tanto da língua materna quanto de línguas estrangeiras. Em específico, Paiva (2005) afirma que Piaget representa um dos expoentes do campo da psicologia que influenciou a abordagem comunicativa.

Dentre as propostas mais fundamentais da teoria de Piaget, encontram-se as concepções de assimilação, equilíbrio e *majorância*. Lima (1984) afirma que, de acordo com Piaget,

[...] todos os processos vitais (biológicos, psicológicos e sociológicos) comportam-se da mesma forma, por mais diversificadas que sejam as estruturas (“a função é invariante: o que varia são as estruturas”). O processo vital – sendo um sistema aberto – caracteriza-se pela *assimilação* (incorporação de elementos do meio à estrutura do organismo). Diante das dificuldades de assimilação (resistência do meio), o organismo modifica-se (acomodação) para continuar a assimilar. A adaptação ao meio é uma *equilíbrio* entre a assimilação e a acomodação. Sempre que a assimilação e a acomodação se equilibram, dá-se uma *majorância* (aumento da capacidade do organismo de enfrentar o meio). (LIMA, 1984, p. 17)

A assimilação e acomodação, em harmonia com a perspectiva em questão, se aplica ao processo psicológico de ensino e aprendizagem, o qual consiste em “[...] provocar o desequilíbrio no organismo (mente) da criança para que ela, procurando o reequilíbrio (equilíbrio majorante), se reestruture cognitivamente e aprenda” (MOREIRA, 1999, p. 103).

Moreira (1999) ainda afirma que o processo de aprendizagem, sob a ótica de Piaget, “[...] *deve ser compatível com o nível de desenvolvimento mental [...] em que está a criança*” (MOREIRA, 1999, p. 103, grifo do autor). O que significa essa compatibilidade? Em outras palavras, no sistema de assimilação e acomodação, o objeto a ser aprendido deve exigir a mobilização de estruturas cognitivas menos, igualmente ou mais desenvolvidas do que a capacidade psíquica atual do sujeito que aprende?

Respondemos essa questão a partir da análise de um exemplo específico de aprendizagem; a aquisição linguística. Scarpa (2012, p. 248, grifo nosso) afirma que Piaget acredita que “[...] a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são derivados do desenvolvimento do raciocínio na criança. [...] [Isto é], *a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência da criança*”.

Vygotsky (1988, p. 104 apud DUARTE, p. 5), sobre a teoria de aprendizagem piagetiana, chama a atenção para a relação de independência entre aprendizagem e desenvolvimento e comenta o seguinte:

É claro que esta teoria implica uma completa independência do processo de desenvolvimento e do de aprendizagem, e chega até a postular uma nítida separação de ambos os processos no tempo. O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. *A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento.* Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos. (grifo no original)

Duarte (1988) explica que não somente ocorre na teoria de Piaget uma secundarização da aprendizagem escolar no que discerne ao desenvolvimento intelectual do educando, mas uma completa separação entre ensino e desenvolvimento psicológico.

Na interpretação de alguns autores, a desvalorização da transmissão de conhecimentos escolares chega a ser extremista, como em Becker (1993, p. 71 apud DUARTE, 1988, p. 5), que declara que o ensino prejudica o desenvolvimento:

Quando um professor ensina um conteúdo a seus alunos (...) ele atravessa todo o processo de construção do conhecimento obstruindo o processo de abstração reflexionante. Em nome da transmissão do conhecimento ele impede a construção de estruturas básicas de todo o conhecer, ou o a priori de toda a compreensão. É isto que Piaget quer dizer ao afirmar que **toda a vez que ensinamos algo à criança, impedimos que ela invente esta e tantas outras coisas.** (grifo nosso)

Contudo, Duarte (1988) ressalta que ainda existem interpretações mais amenas sobre a proposta piagetiana para o ensino escolar, nas quais o processo de ensino e aprendizagem proporcionaria condições para a obtenção do conhecimento

de forma autônoma, pelo próprio aprendiz. Duarte (1988) transcreve um trecho elaborado por Salvador (1994, p. 136), que reflete essa leitura mais comedida do papel do ensino escolar:

Numa primeira aproximação, a *concepção construtivista da intervenção pedagógica* postula que a ação educacional deve tratar de incidir sobre a atividade mental construtiva do aluno, criando as condições favoráveis para que os esquemas de conhecimento — e, em conseqüência, os significados associados aos mesmos — que inevitavelmente o aluno constrói no decurso de suas experiências sejam os mais corretos e ricos possível e se orientem na direção marcada pelas intenções que presidem e guiam a educação escolar. Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno "aprenda a aprender". (SALVADOR, 1994, p. 136 apud DUARTE, 1988, p. 6, grifo do autor)

Essa passagem, conclui Duarte (1988, p. 6), deixa claro o papel do ensino escolar, que seria o de "[...] contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo". Duarte (1988, p. 6) ainda destaca outro trecho de Salvador (1994, p. 136, grifo do autor), onde essa ideia do objetivo do ensino escolar é enfatizada: "[...] *Aprender a aprender*, sem dúvida o objetivo mais ambicioso, mas irrenunciável, da educação escolar, equivale a ser capaz de realizar aprendizagens significativas por si só numa ampla gama de situações e circunstâncias".

Após realizar as considerações supracitadas, Duarte (1988, p. 6) pondera que

Não se trata aqui de questionar a necessidade de a aprendizagem escolar desenvolver nos alunos a capacidade de realizarem aprendizagens de forma autônoma. O que estamos sim questionando é por que esse tipo de aprendizagem deve ser valorado como qualitativamente superior às aprendizagens que decorrem da transmissão de conhecimentos por outra pessoa.

Em face à filosofia do aprender a aprender, qual seria a função do professor? Duarte (1988, p. 6) assevera que o papel do mestre pode diluir-se a ponto de se resumir "ao de alguém que acompanha o desenvolvimento e a aprendizagem da criança". Para esclarecer esse ponto, Duarte (1988, p. 6, grifo do autor) reproduz as considerações de Freitas (1988) sobre o papel do professor no ensino da escrita:

Entendemos que o processo de aprendizagem da escrita, assim como a aprendizagem de qualquer conteúdo, deve ser conduzido pela criança, cabendo à professora criar situações desafiadoras para que o processo

ocorra e, *eventualmente*, orientando-a no caminho mais rápido, menos dispersivo, mais eficaz e interessante.

Duarte (1988, p. 6) encontra semelhanças entre a citação acima e o pensamento de Piaget registrado no excerto abaixo:

A primeira dessas condições é naturalmente o recurso aos métodos ativos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida. Ora, dois freqüentes mal-entendidos reduzem bastante o valor das experiências realizadas até agora neste sentido. O primeiro é o receio (e, para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das mesmas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas.

Duarte (1988, p. 7) assim comenta o trecho supra:

[...] o professor é reduzido a um "animador", a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento. Para não ser reduzido a um mero enfeite do processo educativo, pode até, "eventualmente", fornecer alguma orientação para o aluno.

Por fim, destacamos que a visão de Duarte (1988) sobre como uma parcela dos educadores interpreta as teorias piagetianas e as incorporam em suas práticas profissionais condiz com aquilo que observamos frequentemente no exercício de nossa atividade docente.

2.7 Bases teóricas para a vertente fraca do ensino comunicativo: Vygotsky

Assim como Piaget, os trabalhos de Vygotsky são frequentemente mencionados (BROWN, 2007; LANTOLF, 1994, 2006; LIGHTBOWN; PAIVA 2005; SPADA, 2011; THURNBURY, 2011; WILLIAMS; BURDEN, 2009) como relevantes para a compreensão da aquisição do idioma materno e estrangeiro. Paiva (2005) também afirma que Vygotsky representa um dos expoentes do campo da psicologia que influenciou a abordagem comunicativa.

Para Vygotsky, o papel da intervenção pedagógica e, conseqüentemente, da escolar assume uma posição central no processo de ensino e aprendizagem, conforme explica Oliveira (1992):

[...] os procedimentos de instrução deliberada que nela [na escola] ocorrem (e aqui destaca-se a transmissão de conceitos inseridos em sistemas de conhecimento articulados pelas diversas disciplinas científicas) são fundamentais na construção dos processos psicológicos dos indivíduos dessas sociedades. **A intervenção pedagógica** provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. **O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola proporciona o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos.** (p. 32-33, grifo nosso)

A ideia acima contida na citação, sobretudo nos trechos em destaque, ressalta o papel da educação escolar como promotora de reflexão do tipo metacognitiva por meio da intervenção pedagógica. Tal papel assemelha-se às formas de proceder da vertente fraca da abordagem comunicativa.

2.8 Atividades comunicativas

A transposição dos princípios supracitados para o âmbito do planejamento e execução de cursos de ensino de línguas estrangeiras se sujeita a interferências de diferentes agentes, como políticas educacionais, orientação filosófica da direção e coordenação de instituições de ensino, crenças dos professores em relação a melhor forma de se aprender um idioma, material didático etc.

Dessa forma, a aparência assumida pelo ensino comunicativo pode variar consideravelmente entre aqueles que propõem aplicá-lo. No entanto, o ensino comunicativo não admite determinadas práticas, como a utilização de exercícios gramaticais descontextualizados ou a repetição de frases isoladas, igualmente fora de contexto. A vertente fraca, por sua vez, não aceita um professor passivo, que somente se preocupa com a oferta de situações em que os alunos possam se comunicar, sem a preocupação de proporcionar um trabalho de reflexão linguística.

Richards (2006, p. 23)⁵⁹ destaca, na citação abaixo, princípios para a aplicação de atividades para o ensino de línguas, os quais vão ao encontro da vertente fraca do ensino comunicativo:

- Buscam desenvolver a competência comunicativa dos alunos, fazendo uma correlação do desenvolvimento gramatical com a habilidade de comunicação. Dessa forma a gramática não é ensinada como um tópico isolado, mas normalmente origina-se de uma tarefa comunicativa que gera, conseqüentemente, uma necessidade ou itens gramaticais específicos. Os alunos podem realizar uma tarefa, em seguida, fazer uma reflexão de algumas características linguísticas de seu desempenho.
- Criam a necessidade de comunicação, interação e negociação de significados por meio da utilização de atividades como, por exemplo, resolução de problemas, compartilhamento de informações e dramatizações.
- Oferecem oportunidades tanto para o aprendizado indutivo quanto o aprendizado dedutivo da gramática.
- Utilizam conteúdos que se relacionam diretamente à vida e aos interesses dos alunos.
- Permitem que os alunos personalizem o aprendizado aplicando o que aprenderam à sua própria vida.
- Os materiais normalmente utilizam textos autênticos para criar interesse e oferecer modelos válidos de linguagem.

Existe uma vasta literatura (HARMER, 1997, 2002, 2012; SCRIVENER, 2015; THORNBURY, 2000, 2002, 2005; WILSON, 2005) sobre a prática do ensino de língua inglesa. Nas próximas seções apresentamos somente alguns pontos importantes que o professor deve considerar no ensino específico da compreensão oral, da compreensão escrita, da produção oral, da produção escrita, do vocabulário, da pronúncia e da estrutura da língua.

2.8.1 Trabalho com a compreensão oral

Segundo Wilson (2009), existem quatro estratégias de escuta com as quais nos engajamos diariamente:

⁵⁹ Texto original: They seek to develop students' communicative competence through linking grammatical development to the ability to communicate. Hence, grammar is not taught in isolation but often arises out of a communicative task, thus creating a need for specific items of grammar. Students might carry out a task and then reflect on some of the linguistic characteristics of their performance; They create the need for communication, interaction, and negotiation of meaning through the use of activities such as problem solving, information sharing, and role play; They provide opportunities for both inductive as well as deductive learning of grammar; They make use of content that connects to students' lives and interests; They allow students to personalize learning by applying what they have learned to their own lives; Classroom materials typically make use of authentic texts to create interest and to provide valid models of language.

- “listening for gist” (“compreensão geral”), que corresponde ao escutar para compreender ideias gerais, saber quem são os participantes de uma conversa e o porquê conversam, por exemplo;
- “listening for specific information” (“compreensão específica”), que se refere a uma escuta seletiva, como quando prestamos atenção à chamada para o embarque em um aeroporto;
- “listening in detail” (“compreensão detalhada”), a qual demanda do indivíduo atenção a tudo aquilo que lhe é dito, como quando alguém ensina o caminho para chegar a um dado local;
- “infering listening” (“compreensão a nível inferencial”), cuja intenção é descobrir os sentimentos e intenções do falante.

Wilson (2009, p. 60) ainda afirma “[...] que sequências para o ensino da habilidade auditiva deveriam ser divididas em três partes: antes de escutar, durante a escuta e depois de escutar”⁶⁰. Abaixo apresentamos um resumo das ações sugeridas pelo Wilson (2009) para cada um dos três momentos mencionados.

Antes de escutar a passagem selecionada, o professor deve ativar conhecimentos prévios dos alunos, estabelecer razões para que realizem a tarefa e também pode solicitar que os discentes façam previsões daquilo que irão escutar. Na prática, o professor pode, por exemplo, revelar o assunto tratado no segmento que será trabalhado e pedir para que os alunos façam, baseando-se em seus conhecimentos prévios, previsões sobre o conteúdo da gravação.

No segundo momento, o professor deve propor tarefas variadas que, para resolvê-las, demandem dos alunos o emprego das estratégias de compreensão auditiva mencionadas anteriormente. Os alunos devem escutar mais de uma vez a gravação para responder as tarefas. Ao final de cada uma delas, o professor deve solicitar que os educandos, em duplas ou pequenos grupos, comparem suas respostas ao final de cada vez que escutarem o áudio.

O terceiro estágio consiste na correção coletiva dos exercícios. É neste momento também que o professor pode, por exemplo, selecionar algum item lexical ou gramatical para realizar maiores explicações.

⁶⁰ Texto original: current thinking suggests that listening sequences should be divided into three parts: pre-listening, while-listening and post-listening.

2.8.2 Trabalho com a compreensão escrita

Harmer (2012) destaca duas maneiras de se trabalhar a leitura com os alunos, chamadas de leitura extensiva (“extensive reading”) e leitura intensiva (“intensive reading”).

A leitura extensiva representa uma importante forma de aprendizagem linguística e está associada à uma prática realizada por prazer ou para obter algum tipo de informação que o aluno deseja saber (HARMER, 2012). Harmer (2012) afirma que o professor deve disponibilizar livros adequados ao nível dos alunos e separar um tempo na aula para que os discentes leiam as obras e as comentem. Neste ponto relembramos o significado de professor facilitador, conforme descrito por Oliveira (2014), que assevera que os mestres devem, dentre outras ações, ler e recomendar leituras para seus alunos como estratégia promotora do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, geralmente escolas públicas não possuem um acervo que possibilite a realização de referida prática. Uma possibilidade para superar essa questão é o uso de computadores, quando disponíveis, ou mesmo dos celulares dos alunos, para consultar sites e obras online.

Já a leitura intensiva condiz com o trabalho em sala de aula com textos geralmente curtos com a finalidade de estudo linguístico (HARMER, 2012). Harmer (2012) afirma que bons exercícios de leitura devem ajudar o aluno a alcançar uma compreensão geral do texto (associada à estratégia “top-down”, comentada na seção 2.2) e das partes que o compõem, como palavras, frases e a estrutura textual (relacionada à estratégia “bottom-up”, também já comentadas na seção 2.2).

Harmer (2012) ainda menciona três técnicas que podem potencializar a compreensão textual, conhecidas como: “skimming” ou “gist”, que trata do entendimento geral do texto; “scanning”, a qual auxilia na percepção de informações específicas; e leitura detalhada.

De maneira prática, perguntas que poderiam conduzir os alunos a utilizarem cada uma das técnicas mencionadas seriam:

- Skimming: qual é a ideia geral do texto?; a visão do autor é positiva ou negativa em relação à legalização das drogas?; onde ocorre a história?

- Scanning: que objetos foram encontrados em cima da mesa?; quais são os subtítulos do texto?; quais são os modelos de carro discutidos no texto?;
- Leitura detalhada: porque a personagem principal ficou feliz ao final do texto?; em qual das críticas ao governo o autor foi mais contundente?

Como menciona Harmer (2012), existem aqueles autores que defendem a prática em sala de aula das estratégias de leitura acima descritas, ao passo que há outros que discordam dessa ideia. Acreditamos que a aplicação de exercícios que conduzam ao uso do skimming, scanning e da leitura detalhada são benéficos, porque diversificam os tipos de atividade propostas, oportunizam ao educando ler mais de uma vez o texto trabalhado e ainda demonstram ao discente que ele pode extrair muitas informações do texto, mesmo sem conhecer todas as suas palavras e estruturas.

2.8.3 Trabalho com a produção oral

Como esclarecido na seção 2.4, faz parte dos princípios fundamentais do ensino comunicativo o desenvolvimento da capacidade do aluno de se expressar com acuidade e fluência na língua inglesa. Relembramos que acuidade se relaciona com a produção linguística correta do ponto de vista gramatical; e fluência, com a capacidade dos indivíduos de participar de interações comunicativas, mesmo em face de limitações na competência comunicativa.

Richards (2006, p. 14) informa que “[...] a fluência é desenvolvida por meio da criação de atividades de sala de aula nas quais os alunos devem negociar significados, usar estratégias de comunicação, corrigir mal-entendidos e trabalhar para evitar falhas de comunicação”⁶¹.

Dessa forma, a leitura em voz alta e a verbalização de um texto memorizado não podem ser considerados exercícios comunicativos orais, uma vez que tais atividades não preenchem os pré-requisitos acima citados.

No entanto, como afirma Oliveira (2014), tanto atividades de fluência como as de acuidade são importantes para o processo de ensino e aprendizagem de uma

⁶¹ Texto original: Fluency is developed by creating classroom activities in which students must negotiate meaning, use communication strategies, correct misunderstandings, and work to avoid communication breakdowns.

língua estrangeira, porque o conhecimento de estruturas gramaticais é necessário para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Contudo, ressaltamos que a prática educativa centrada no ensino de estruturas da língua mostrou-se historicamente ineficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa como um todo. Além disso, como também já foi mencionado anteriormente, a falta de chances de interagir utilizando a língua estudada, como afirma Thornbury (2005), pode ser responsável pelo não desenvolvimento da capacidade de comunicar-se em situações da vida real.

Concluimos, portanto, que há que existir um balanço entre a oferta de atividades que visam a prática de acuidade e aquelas outras que visam a fluência, a fim de promover o desenvolvimento da competência comunicativa.

Um tipo de atividade de acuidade bem popular são os “drills”, que serão discutidos no item 2.8.9, quando abordarmos a pronúncia. Dedicaremos a última parte dessa seção para apresentamos e comentamos cinco passos sugeridos por Scrivener (2015) para a realização de uma atividade comunicativa.

Os passos sugeridos são os seguintes:

- antes da lição;
- lead-in / preparação para a atividade;
- organizar a atividade;
- realizar a atividade;
- encerrar a atividade;
- após a atividade.

Para antes da lição, Scrivener (2011) aconselha, entre outras ações, que o professor:

- familiarize-se com o material que será utilizado;
- teste a atividade;
- preveja a duração e a ajuda que deverá prestar aos alunos;
- prepare materiais de apoio;
- antecipe potenciais problemas, como número ímpar de alunos para uma atividade pensada para duplas.

O segundo passo é o “lead-in” ou “preparation”, nomenclaturas comumente utilizadas, de acordo com a nossa experiência, em cursos de treinamento para

professores. Scrivener (2015, p. 40) destaca as seguintes possibilidades como atividades usualmente empregadas para o “lead-in”:

- Mostrar / desenhar uma figura conectada ao tópico da aula. Fazer perguntas.
- Escrever / ler uma sentença que contenha um determinado ponto de vista, a fim de provocar reações.
- Contar uma breve história pessoal relacionada ao assunto da aula.
- Perguntar aos estudantes se eles já estiveram / viram / fizeram etc.
- Distribuir um texto curto sobre o tópico da aula. Os alunos o leem e comentam.
- Atuar como o “advogado do diabo” e apresentar uma sentença de impacto / controversa (por exemplo, *eu acho que fumar é muito bom para as pessoas*), sobre a qual os estudantes se sentiriam motivados a contradizer / defender seus pontos de vista.
- Escrever uma palavra-chave (talvez o tópico da aula) no centro de uma nuvem desenhada no quadro e extrair vocabulário dos alunos, as quais são escritas no quadro.

O passo seguinte é a organização da atividade. Scrivener (2011) sugere três ações para esse momento da aula:

- organizar os alunos para a execução da atividade (estabelecer se o trabalho será individual, em duplas, trios, grupos etc.);
- fornecer instruções claras ou demonstrações sobre aquilo que os alunos deverão fazer;
- verificar, caso o professor julgue necessário, a compreensão dos estudantes acerca das diretrizes da tarefa.

Há várias formas de se verificar a compreensão dos alunos sobre a compreensão de uma atividade. Scrivener (2015) menciona que o professor pode pedir para um aluno reexplicar a atividade. Outra forma seria elaborar perguntas que exigem somente um sim ou não como resposta, como ‘vocês irão trocar de pares quando eu bater palmas?’.

O penúltimo passo é o encerramento, que deve ocorrer quando o professor perceber que a maioria dos alunos já concluiu a atividade. Scrivener (2011) recomenda, antes do encerramento propriamente dito, que o professor notifique os alunos sobre o tempo restante para a conclusão do exercício, através de comandos como ‘turma, um minuto para o fim!’.

A ideia de ‘alertar’ os alunos sobre o fim iminente da atividade pode despertar no aluno o sentimento de expectativa, gerando uma série de reações de atitude que

o façam trabalhar mais rápido e obter melhores resultados, propiciando um término adequado para o exercício proposto.

Após a atividade, entre outras possibilidades, Scrivener (2015) recomenda que:

- grupos comparem respostas ou opiniões sobre a atividade;
- o professor forneça uma folha contendo respostas para que os próprios alunos verifiquem suas respostas;
- o professor corrija um dado aluno, que então irá auxiliar outros colegas;
- alunos vão ao quadro para expor suas respostas, as quais são confirmadas ou corrigidas por todo o grupo.

Os passos e sugestões apresentadas, como ressalta o próprio Scrivener (2015), não representam regras imutáveis, mas recomendações que devem ser adaptadas ao contexto de ensino que forem aplicadas.

2.8.4 Trabalho com a produção escrita

Uma das características da competência comunicativa já comentada em 2.2 é a capacidade de produzir e compreender diferentes tipos de texto (RICHARDS, 2006). Scrivener (2015) compartilha dessa mesma opinião e propõe um trabalho de produção escrita que envolve diferentes gêneros.

Para Scrivener (2015, p. 228)

Um gênero é uma variedade de fala (ou escrita) que você espera encontrar em um lugar particular, sendo utilizado por determinadas pessoas, em um contexto particular, para alcançar um determinado resultado, por meio de um determinado canal (por exemplo cara a cara, por telefone)⁶².

Para o mesmo autor mencionado anteriormente (SCRIVENER, 2015), o conhecimento dos gêneros textuais confere ao aluno a possibilidade de comunicar-se de forma apropriada em diferentes situações, capacidade tão importante quanto, por exemplo, o conhecimento de gramática e de pronúncia.

Abaixo apresentamos uma lista baseada em quatorze ações sugeridas por Scrivener (2015) que *podem* compor uma aula de produção escrita em inglês como segunda língua.

⁶² Texto original: A genre is a variety of speech (or writing) that you would expect to find in a particular place, with particular people, in a particular context, to achieve a particular result, using a particular channel (eg face to face, by phone).

- **Introduza o tópico:** momento em que o professor tenta despertar o interesse dos alunos para a atividade.
- **Apresente e resuma a principal atividade de escrita a ser realizada:** o professor tem que se certificar que os alunos compreenderam a atividade, que sabem o tipo de gênero que deverão produzir, que sabem que é seu leitor e o motivo da produção textual.
- **Promova um Brainstorm:** o professor pode coletar ideias do grupo e transcrevê-las no quadro, ou pode pedir para que os alunos trabalhem em pequenos grupos, tomando notas das sugestões.
- **Empregue a técnica da escrita rápida:** o professor solicita que o aluno escreva sem parar e sem se preocupar com a gramática e ortografia tudo o que vier a sua mente sobre o tema proposto para a redação.
- **Selecione e rejeite ideias:** momento em que se decide que ideias levantadas no *brainstorm* e na escrita rápida devem ser descartadas.
- **Organize as ideias:** os alunos devem iniciar a organização em que as ideias irão aparecer no texto.
- **Decida sobre requisitos específicos:** os alunos devem pensar na organização visual do texto e nas regras específicas do gênero.
- **Apresentação de textos modelo:** o professor pode apresentar textos modelo e destacar suas características.
- **Planeje o texto:** o professor pode propor o uso de anotações, esquemas e outros artifícios para ajudar a organizar o texto.
- **Receba feedback:** em vários momentos, o professor e os alunos podem realizar comentários e sugestões sobre os textos produzidos, a fim de colaborar com a realização do trabalho.
- **Prepare um rascunho(s):** preparar um rascunho pode dar a chance aos alunos de revisar o texto.
- **Edite:** o aluno ler o seu próprio texto para realizar retificações pertinentes.
- **Prepare o texto final:** os alunos preparam a versão final.
- **Leitores:** o professor pode planejar uma atividade de forma que o texto seja lido por leitores reais, não somente pelo próprio mestre.

Nessa proposta de Scrivener (2015), embora ele não mencione explicitamente, há várias oportunidades em que a coesão e coerência, apresentadas na seção 2.2, podem ser trabalhadas. Uma dessas ocasiões ocorre quando os alunos organizam a sequência das ideias do texto, momento em que o professor pode chamar a atenção para as possibilidades de emprego de conectores e os diferentes sentidos que eles atribuem ao documento.

2.8.5 Trabalho com vocabulário

McCarten (2007, p. 18), baseado em Richards (1976) e Nation (2001), destaca que conhecer uma palavra envolve saber⁶³:

- seu significado(s);
- suas formas falada e escrita;
- que partes a constituem (por exemplo, seus prefixos, sufixos e raiz);
- seu comportamento gramatical (por exemplo, classe de palavra a qual ela pertence e padrões sintagmáticos em que seu uso se apresenta mais frequente);
- suas ‘collocations’⁶⁴;
- seu registro ⁶⁵;
- que associações ela possui (por exemplo, palavras similares ou contrárias em significado);
- que conotações possui;
- sua frequência.

Entretanto, McCarten (2007) explica que seria inviável apresentar todas as informações de uma palavra logo na primeira vez em que o aluno entra em contato com ela: há que se fazer uma seleção daquilo que será estudado em sala de aula. Sendo assim, exemplifica o mesmo autor (2007), ao ensinar o vocábulo “like”, o professor pode optar por somente trabalhar: seu significado verbal, “gostar”; a estrutura “like” + substantivos no singular ou plural; palavras relacionadas, como

⁶³ Texto original: The meaning(s) of the word; Its spoken and written forms; What “word parts” it has (e.g., any prefix, suffix, and “root” form); Its grammatical behavior (e.g., its word class, typical grammatical patterns it occurs in); Its collocations; Its register; What associations it has (e.g., words that are similar or opposite in meaning); What connotations it has; Its frequency.

⁶⁴ Termo em inglês que indica palavras, duas ou mais, que aparecem frequentemente combinadas no uso espontâneo da língua.

⁶⁵ Alkimim (2012, p.40) afirma que “às variações linguísticas relacionadas ao contexto chamamos de variações estilísticas ou registros. Nesse sentido, os falantes diversificam sua fala (...) em função das circunstâncias em que ocorrem suas interações verbais”. É o contexto que explica o emprego de estilos (ou registros) diferentes na fala de um profissional recém-contratado ao cumprimentar seu superior e ao saudar um amigo íntimo de infância.

futebol e desenhos animados; ou expressões pertinentes, como na sentença “I **can't stand** game shows”, “**não suporto** game shows”.

Para apresentar itens lexicais, Thornbury (2005) recomenda as estratégias de traduzir; utilizar “realia” (objetos reais); ilustrações; ações e gestos; definições; e estabelecer situações.

Thornbury (2005) recomenda, também, para explicar o significado das palavras, utilizar exemplos de seu emprego por meio do estabelecimento de situações reais em que ela é utilizada; de sinônimos, antônimos ou parônimos; e do fornecimento de definições completas dos vocábulos estudados.

A escolha de como proceder depende do contexto da turma e dos recursos materiais e imateriais (experiência, formação, conhecimento da língua, crenças sobre como os alunos aprendem melhor etc.) que o professor dispõe.

Não obstante, não basta que os alunos compreendam palavras e as sentenças que elas formam, mas também devem saber como pronunciá-las.

2.8.6 Pronúncia

Sobre os estudos dos sons, Gerald Kelly (2000) apresenta as principais características da língua inglesa falada a partir de dois grupos; dos ‘fonemas’ e das ‘características suprasegmentais’. Os primeiros dividem-se em Consoantes (que podem assumir as formas sonoras ou surdas) e Vogais (que se classificam em isoladas e ditongos). As vogais isoladas, por sua vez, assumem as formas curtas e longas. Já as características suprasegmentais dividem-se em entonação (a variação de tom – grave ou agudo – ao longo de uma elocução) e tonicidade (stress). Esta, a tonicidade, pode referir-se a uma palavra isolada ou a uma sentença.

A mudança de um único fonema em uma palavra pode acarretar em alteração de significado. A palavra ‘sheep’ (carneiro), por exemplo, possui um som vocálico longo, representado pelo símbolo /i:/, encontrado também em ‘beat’ (bater, batida) e ‘meat’ (carne). Ao substituir esse som longo pelo curto /ɪ/, como em ‘sit’ (sentar) e ‘fish’ (peixe), obtém-se um novo vocábulo, ‘ship’ (barco, navio).

Kelly (2000) ainda afirma que a tonicidade e padrões de entonação se relacionam com a comunicação de significados pretendidos pelo falante. Para exemplificar, o autor mostra que a mudança na entonação pode fazer com que a

elocução ‘Where do you live?’, “onde você mora?”, incorpore dois significados distintos. O primeiro, ao manter o tom relativamente alto ao longo da elocução e baixá-lo no final da sentença, indica que a pergunta é feita pela primeira vez. Quando há uma baixa do tom na altura do pronome “where”, “onde”, e uma subsequente elevação em “live”, “mora”, o falante sinaliza que ele já deveria saber da resposta, mas a esqueceu e, portanto, faz a mesma pergunta pela segunda vez.

No que diz respeito a padrões de tonicidade, Kelly (2000) utiliza o exemplo ‘I ‘d like a cup of herbal tea’, “gostaria de uma xícara de chá de ervas”. Ao enfatizar a palavra ‘tea’, “chá”, realiza-se uma simples pergunta. No entanto, no momento em que se destaca ‘herbal’, “ervas”, a mensagem especifica o tipo de chá desejado, o qual não é o preto ou mate. A semântica muda mais uma vez quando a ênfase incide em “cup”, “xícara”. Nesse caso, enfatiza-se a vontade de que a bebida seja servida em uma xícara, não em uma caneca ou em um copo.

Ao considerar sentenças completas, na fala, seus elementos se unem, modificando os sons individuais das palavras, fenômeno conhecido como “linking sounds”, “sons que se ligam”. Uma sentença como “I wanto to go to the beach”, “quero ir à praia”, pode soar como “I ‘wanna’ go to the beach”, a qual mantém o significado original, mas os verbos “want”, “querer”, e a partícula “to”, indicativo de infinitivo, são unidos em um só som. O desconhecimento dos sons que se ligam pode dificultar ou mesmo impedir que uma comunicação ocorra.

Além disso, fatores socioculturais devem ser considerados ao proferir palavras e sentenças. Embora até mesmo o presidente americano possa utilizar em anúncios oficiais a mencionada contração “wanna” em lugar de “want to”, provavelmente essa escolha não seja a mais adequada para uma apresentação de um trabalho científico, porque não faz parte da cultura da academia expressar-se dessa maneira em tal situação.

Todas essas questões segmentais, suprasegmentais e discursivas (mudanças na entonação e timbre para proporcionar reações diferentes no interlocutor) devem ser consideradas quando da elaboração e prática do ensino da pronúncia.

Dessa maneira, para o ensino da pronúncia de palavras ou segmentos inteiros, o professor poderia utilizar:

- a transcrição fonética de palavras ou frases, apontando a tônica da palavra ou a tônica frasal;
- aplicação de exercícios designados de “minimal pairs”, em que os alunos comparam palavras que se diferenciam somente por um som, como em “sheep”, “ovelha”, e “ship”, “navio”;
- exercícios para aguçar a percepção e produção de contrações normalmente realizadas em discursos orais;
- exercícios para aguçar a percepção e produção de forma de pronunciar de acordo com padrões socioculturais impostas pelo contexto de fala.
- Trabalho com músicas.

Exercícios repetitivos, conhecidos como “drills”, são recomendados por autores como Thornbury (2009) e também por Scrivener (2015) para o ensino de pronúncia e também, no caso desse último, de estruturas gramaticais. Scrivener (2015) chama a atenção para o fato de que há autores e professores que desaprovam o uso de *drills*, porque eles estariam associados a preceitos behavioristas e ao ensino descontextualizado, sem propósito comunicativo. Contudo, insiste Scrivener (2015), a repetição pode representar uma estratégia válida para melhorar a articulação, para automatizar o uso de certas estruturas da língua e ajudar o professor a identificar problemas de pronúncia nos alunos.

Contudo, como afirma Quast (2016), a mera repetição, apesar de importante, não é suficiente para que nosso aparelho fonador “aprenda” a realizar determinados fonemas; para tanto, seria necessário haver uma conscientização acerca do que fazemos para produzir determinados fonemas. Isso quer dizer que o aluno deveria ser informado sobre em que parte do trato vocal os sons são produzidos, o quanto o maxilar se movimenta para baixo ou para cima, o posicionamento da língua e lábios no momento da produção de um determinado som na língua estrangeira.

2.8.7 Trabalho com estruturas linguísticas

Larsen-Freeman (2001, p. 251) faz a seguinte observação sobre o ensino gramatical voltado para a comunicação:

[...] a maioria dos educadores concorda com a necessidade de ensinar estruturas gramaticais. No entanto, eles aconselham fazê-lo dentro de um contexto significativo ou de uma abordagem comunicativa, a fim de evitar um retorno a formas de ensino analíticas, nas quais estruturas descontextualizadas da língua eram ensinadas como o objetivo do estudo.⁶⁶

Dessa inter-relação entre estrutura linguística e contexto significativo, Freeman (2001) criou um critério de ensino gramatical baseado em três dimensões: **forma, significado e uso**.

Segundo a perspectiva de Freeman (2001), o aluno deve ser informado que, por exemplo, a estrutura 'sujeito + verbo be + sufixo -ing' pode significar uma ação futura planejada, cujo uso é neutro, do ponto de vista da formalidade (exemplo: "I am seeing the doctor tomorrow", "tenho uma consulta médica amanhã").

Portanto, as três dimensões não somente desenvolvem a competência gramatical, que é a capacidade de utilizar estruturas gramaticalmente corretas, mas também a competência discursiva, porque considera o contexto de fala, e sociocultural, uma vez que visa o uso sociocultural adequado da gramática.

No caso da apresentação da forma gramatical contida na linha nove do plano de aula, o professor poderia comentar que já viu alguém vender votos para a escolha de representantes populares no governo e dizer "I have seen people selling their votes". Ele poderia utilizar uma linha do tempo para explicar que a ação de "ver" localiza-se em um passado indeterminado. O mestre ainda teria a opção de apresentar a forma escrita da sentença, indicar a tonicidade nos pontos de ênfase e praticar exercícios de pronúncia.

Note-se que as frases e perguntas propostas no plano estimulam a reflexão sobre o assunto corrupção.

2.9 Avaliação

Martinez (2012, p. 90) informa que "avaliar é dar um valor, anotar, julgar. O termo engloba toda pesquisa dirigida a tornar objetivos os juízos de valor feitos acerca do aprendiz".

⁶⁶ Texto original: [...] most educators concur with the need to teach grammatical form. However, they advise doing so by "focusing on form" within a meaning-based or communicative approach in order to avoid a return to analytic approaches in which decontextualized language forms were the object of study.

O mesmo autor (2012) ainda afirma que a “docimologia” (abordagem científica da avaliação) distingue duas formas de intervenção: a “somativa (ou certificativa), cuja finalidade é estabelecer a soma das aquisições e, eventualmente, estabelecer uma classificação em uma população avaliada, o que implica sucesso ou fracasso diante das exigências da avaliação” (p. 90); e a normativa, “que compara os desempenhos de um indivíduo aos objetivos demarcados no início da aprendizagem e visa, então, eventualmente, a uma correção no decorrer do processo de formação” (p. 90).

O aspecto que a avaliação assume decorre do currículo e metodologias de ensino (NUNAN, 1988). Sendo assim, no contexto deste trabalho, tanto a avaliação somativa quanto a normativa precisam mensurar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e seu nível de compreensão analítica dos temas tratados em sala de aula.

Os padrões de avaliação devem ser claros e os avaliados necessitam conhecê-los, mesmo antes da realização das atividades. Dessa forma, além de tornar o processo mais transparente, o aluno poderá se preparar melhor para a atividade, perceber mais facilmente seus pontos fracos e fortes e ainda facilitar o trabalho do mestre, que poderá fornecer “feedbacks” mais precisos. Por isso, é muito importante que o professor evite mal-entendidos e pense exatamente como explicar aos alunos acerca da execução da tarefa proposta e que estratégias empregará para que tenha certeza que os alunos compreendam o que deve ser feito.

Como consequência, ao propor uma atividade escrita, por exemplo, o professor deve fornecer informações e exemplos do gênero trabalhado, explicar em detalhes os objetivos do texto e o público real ou imaginário que o lerá e pedir para que um dos alunos, dentre outras possibilidades, reexplique a atividade. Os critérios de avaliação também devem ser apresentados, os quais, em consonância com a proposta da abordagem comunicativa, não podem somente considerar aspectos de acuidade gramatical, mas também devem examinar a coerência e coesão textuais, constituintes da competência discursiva, e a adequação formal ao contexto, concernente à habilidade sociocultural. Ainda há que se considerar o conteúdo do texto, a fim de se verificar a efetividade do trabalho crítico social proposto ao grupo, em consonância com a didática de Gasparin (2015).

Até este momento, discutiu-se somente sobre avaliação estudantil e de como ela pode contribuir para o planejamento de futuras aulas, por meio da avaliação

normativa. Entretanto, visando a constante melhora qualitativa do trabalho educativo, a avaliação também deve contemplar o professor e seu planejamento.

Acreditamos ser importante que a avaliação do trabalho do professor seja registrada por escrito e contenha os pontos fortes e fracos de sua prática. É claro que o mestre pode realizar a avaliação de forma autônoma ou com a ajuda de colegas professores, que assistiriam a algumas de suas aulas. Ele pode ainda contar com a coordenação pedagógica de sua escola ou mesmo com a contribuição dos alunos, de forma oral ou escrita, caso ele assim o julgar conveniente.

No caso do planejamento docente, após ministradas as aulas, o professor dispõe de maiores condições de reparar pontos que podem ser melhorados em seu planejamento, de unidade ou de aula. Assim como a avaliação do mestre, consideramos que a avaliação do plano deve ser registrada por escrito, para favorecer reflexões mais consistentes.

Seguramente, o processo de ensino aprendizagem se aprimora se as avaliações dos alunos, do professor e de seu planejamento ocorram continuamente.

Exemplos de como aplicar as avaliações aqui comentadas são apresentadas nos exemplos de planos de aula contidos no capítulo três.

CAPÍTULO 3

PROPOSTA DIDÁTICA DIALÉTICA E COMUNICATIVA PARA O ENSINO DE INGLÊS

Apresentação do capítulo

Neste capítulo, apresenta-se a proposta pautada na didática dialética e na abordagem comunicativa para o ensino de inglês própria deste trabalho, por meio de modelos comentados de um plano de unidade pensado para uma turma fictícia e de seus cinco planos de aula, respectivamente.

Ao longo dos comentários dos planos de aula, com base na versão fraca da abordagem comunicativa, ainda são apresentadas possibilidades de atividades para o ensino de inglês.

3.1 Escolha do tema

Como proceder para escolher o tema abordado no plano de unidade? Sobre esse assunto Gasparin (2015) comenta o seguinte:

As necessidades técnico-científicas-sociais é que definem os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos. A equipe pedagógica e o corpo docente de cada instituição, seguindo as orientações dos órgãos competentes, é que selecionarão os conteúdos que contribuirão para a formação de cidadãos conscientes, críticos, participativos. Esses conhecimentos devem ligar-se às necessidades dos alunos e à realidade sociocultural como um todo. Enfim, os alunos não aprendem somente o que desejam, mas devem apropriar-se do que é socialmente necessário para os cidadãos de hoje. (GASPARIN, p. 29)

No caso do ensino de língua inglesa, é possível trabalhar os diversos conteúdos técnicos e científicos da disciplina utilizando materiais que abordem assuntos socialmente relevantes para os alunos. Se o objetivo principal da aula é a familiarização com os principais aspectos de um determinado gênero textual, pode-se trabalhá-los por meio de um texto cujo tema tratado, além de adequado ao nível dos alunos, também tenha potencial de engajá-los, embora o texto por si só não seja suficiente para tanto.

Muitas vezes, o próprio material didático adotado pela escola pode apresentar textos (orais e escritos) adequados para utilização em sala, embora adaptações por parte do professor, em maior ou menor grau, quase sempre sejam necessárias. Essa necessidade ocorre porque dificilmente um livro destinado a um público abrangente conseguirá atender à diversidade contextual de todos os seus usuários.

No entanto, optou-se por não utilizar nenhum livro didático como referência para a elaboração dos planos de unidade e de aula. Isso porque o processo de seleção e preparo de materiais pode oferecer benefícios para professores que não desejam, por algum motivo, utilizar os livros adotados pela escola onde atuam, ou quando esta não os disponibiliza aos alunos. Ressalta-se, não obstante, que as ideias aqui apresentadas podem ser empregadas tomando como referência um material didático já existente.

O tema escolhido para o plano de unidade é “corruption” (“corrupção”). Por que esse tema?

Há várias modalidades de corrupção corriqueiras na vida do brasileiro, atrapalhando a vida da população e o desenvolvimento da nação. Talvez a corrupção na esfera política, devido à ação da mídia, seja a mais evidente. Contudo, ela ocorre em situações que, pela grande frequência, converteram-se em atos aceitáveis socialmente e, em alguns casos, até mesmo esperados, previsíveis.

É o caso, em muitos contextos, da venda de votos para a eleição de representantes populares em diferentes esferas governamentais; do pagamento de propinas a servidores públicos a fim de que serviços oferecidos pelos governos, que deveriam ser gratuitos, sejam realizados com maior presteza; da apresentação de carteiras de estudante falsas para a compra de ingressos mais baratos para o acesso em cinemas e outros eventos; e da ligação clandestina de TV a cabo e de energia elétrica em algumas residências.

Sendo assim, o tema selecionado faz parte da realidade, mesmo que remota, do aluno brasileiro, aumentando as chances de despertar seu interesse, emoção e atenção em relação ao assunto escolar, elementos, segundo Vygotsky (2010b), necessários para o processo educativo. Ressalta-se, mais uma vez, que esse despertar não ocorre unicamente em decorrência da seleção de um texto. O trabalho didático-pedagógico é grandemente responsável pelo estabelecimento de uma atmosfera favorável para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Cabeçalho

O plano de unidade deve conter um cabeçalho, no qual Gasparin (2015, p. 164) recomenda “[...] apresentar os dados completos de identificação”.

Dessa forma, segue abaixo o cabeçalho do plano de unidade que serve de exemplo neste trabalho.

Quadro 04: Cabeçalho de plano de unidade

PLANO DE UNIDADE
<p>INSTITUIÇÃO: <i>Centro de Ensino XXX.</i> DISCIPLINA: <i>Língua Estrangeira Moderna – Inglês</i> UNIDADE: <i>Corruption.</i> SÉRIE: <i>1º ano do ensino médio</i> HORAS-AULA: <i>5</i> PROFESSOR: <i>Leonardo Castro</i></p>

Fonte: próprio autor, com base em Gasparin (2015)

3.3 Descrição do perfil da turma e de suas necessidades específicas⁶⁷

Harmer (2012) afirma ser importante que o professor possua uma descrição das turmas para as quais leciona, a fim de proporcionar-lhes um trabalho diferenciado.

Uma descrição deve conter, por exemplo, a faixa etária dos educandos, seus tipos de atividades preferidas em classe, alunos com algum tipo de necessidade especial, com problemas de comportamento ou com desempenho acima da média. Essas informações, à medida que as aulas ocorrem, podem sofrer modificações, devido a maior familiaridade que o professor adquire em relação aos aprendizes e, também, a fatores externos, como o aumento ou diminuição do grupo.

Além dessa descrição, ainda contribui para o oferecimento de aulas mais customizadas o levantamento das necessidades educacionais de cada classe. Sobre esse assunto, Basturkmen (2010) declara que a análise de necessidades *geralmente* constitui uma etapa no processo de ensino de inglês para fins específicos⁶⁸, etapa

⁶⁷ Ao descrever a turma e suas necessidades específicas, caso o plano de unidade tenha que ser entregue a terceiros, como à coordenação da escola, o professor deve manter a descrição em relação às informações sobre os alunos, inclusive ocultando algumas delas na versão do documento que será entregue.

⁶⁸ Inglês para fins específicos condiz com o ensino de “tipos de linguagem e habilidades comunicativas específicas para se exercer determinados papéis sociais (por exemplo: papel de enfermeira,

essa que serve como base para estabelecer os conteúdos linguísticos que serão discutidos em sala de aula. No entanto, Hutchinson e Waters (1987) e Johns e Price-Machado (2001) consideram o levantamento das especificidades de cada grupo não como opcional, mas *obrigatório para quaisquer tipos de cursos*.

Portanto, embora o plano de unidade de Gasparin (2015) não conte com um espaço exclusivo para a descrição da turma e de suas necessidades específicas, com base nas informações dos parágrafos anteriores, recomenda-se a inclusão desses elementos no plano de unidade.

Acrescenta-se que, no tangente à seleção de conteúdos com base na análise de necessidades, eles podem ser linguísticos, como preconiza Basturkmen (2010), e também de cunho crítico social. As informações de caráter linguístico podem ser o trabalho específico de um som da língua inglesa com o qual os alunos venham apresentando dificuldades, de um ponto gramatical que já deveria ser de conhecimento dos estudantes ou do uso de expressões de polidez frente a situações mais formais.

No caso de conteúdos de caráter crítico-social, se membros de uma dada turma apresentam problemas, por exemplo, envolvendo “bullying”, consumo de drogas ou violência doméstica, o professor não pode ficar omissos a essas situações e deve propor atividades que tragam para a sala de aula conhecimentos científicos que ajudem os alunos a superar tais questões difíceis.

No plano de unidade, o perfil da turma e as necessidades específicas que o grupo demonstrou possuir ao longo de aulas aparecem em um quadro logo abaixo do cabeçalho.

Segue abaixo o exemplo do quadro descrição da turma e de suas necessidades específicas.

engenheiro, comissário de bordo, piloto, biólogo etc.), em vez de simplesmente se concentrar em um inglês genérico” (RICHARDS, 2006, p. 12) Texto original: [...] specific kinds of language and communicative skills needed for particular roles, (e.g., that of nurse, engineer, flight attendant, pilot, biologist, etc.) rather than just to concentrate on more general English.

Quadro 05: Descrição da turma e de suas necessidades específicas

DESCRIÇÃO DA TURMA

Há quarenta alunos no grupo, com idades entre 17 e 42 anos. Grande parte dos estudantes vem direto do trabalho para a escola. Há três alunos, Fulano, Cicrano e Beltrano, que sentam sempre nas fileiras anteriores e tendem a não participarem da aula e conversarem entre si. A turma contém uma estudante com baixa capacidade visual, Fulana da Silva. Existem quatro alunos com desempenho acima da média: W, X, Y, Z. A turma como um todo aprecia atividades com música.

NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Propor atividades que trabalhem a leitura rápida para a obtenção do sentido geral do texto, técnica conhecida como “skimming”.

Propor atividades que trabalhem a leitura rápida para a obtenção de informações específicas do texto, técnica conhecida como “scanning”.

Acompanhar mais cuidadosamente Fulano de Tal e Cicrano de Tal, que ultimamente não estão realizando as tarefas no tempo estabelecido; tentar descobrir o motivo desse atraso (conversas paralelas, desinteresse, não conseguem acompanhar as explicações etc.).

Fonte: próprio autor

3.4 Prática Social Inicial do Conteúdo

O próximo momento do plano dedica-se à Prática Social Inicial do Conteúdo. Nessa ocasião, Gasparin (2015) aconselha que o professor elabore listas contendo:

- a) Os conteúdos e objetivos (geral e específicos) da unidade a ser estudada;
- b) O que o aluno já conhece sobre esses assuntos (com base em suposições do professor);
- c) Aquilo que os educandos gostariam de saber a mais relativamente a esses temas que serão discutidos.

3.4.1 Redação dos conteúdos e objetivos da unidade

Para o estabelecimento dos objetivos (gerais e específicos), Gasparin (2015, p. 159) recomenda considerar os seguintes aspectos:

- 1) O quê? – Conhecimentos científicos, conceitos, fatos, princípios, teorias, métodos, procedimentos, atitudes, valores etc.
- 2) Para quê? – Para a prática extraescolar dos conteúdos aprendidos, visando à transformação social.

No entanto, como se trata de um plano da disciplina de língua inglesa, recomenda-se neste trabalho a inclusão dos conteúdos referentes à competência comunicativa, isto é, aqueles de caráter sociocultural, discursivo, gramatical e estratégico. Ao proceder assim, o professor acaba pondo em evidência as questões sociais e linguísticas que devem aparecer em sua prática em sala de aula.

Gasparin (2015) ainda afirma que os objetivos da unidade ou do tópico em questão devem sempre ser apresentados aos educandos na perspectiva do que se espera deles ao término do estudo.

Em um plano da disciplina de Didática, cujo tema é “Avaliação da aprendizagem escolar”, voltado para uma turma do segundo ano do curso de pedagogia, Gasparin (2015) oferece o seguinte exemplo de objetivo geral: “Conhecer o processo de avaliação em suas dimensões teórico-práticas **para que o futuro professor, em sua ação pedagógica, possa acompanhar e dimensionar a aprendizagem e o crescimento intelectual de seus alunos**” (p. 170, grifo do autor).

Como objetivo específico do primeiro tópico do mesmo plano (GASPARIN, 2015), lê-se o seguinte: “Conceituar avaliação, explicando suas finalidades escolares e sociais, **para que seu uso possa, de fato, tornar-se um instrumento de aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem**” (p. 170, grifo do autor)

3.4.2 O que os educandos já sabem e aquilo que gostariam de saber

Ao redigir sobre os saberes que os alunos já possuem ou desejam adquirir, o educador, com base em sua experiência, elenca uma série de conjecturas, as quais tão somente serão confirmadas ou refutadas no momento da aula.

A descrição da turma e o levantamento de necessidades específicas, conforme proposto neste trabalho, seguramente contribuem para que o professor não se guie somente em sua vivência, mas em dados mais concretos, que contribuem na precisão do planejamento.

Extraído do mesmo plano sobre “avaliação da aprendizagem escolar” utilizado anteriormente (GASPARIN, 2015, p. 171-172), apresenta-se abaixo a redação dos momentos “o que os alunos já sabem” e “o que gostariam de saber mais”:

a) O que os alunos já sabem

Prova, teste, medida, avaliação, dissertação, medo, sufoco, estudo, engano, média, nota, raiva, obrigação, data marcada para o sofrimento, média, prova livre, autoavaliação, beleza, bicho, horror, não mede nada, poder do professor, perseguição, esqueço tudo, angústia, expectativa, concurso, avaliação é o que o professor quer.

b) O que gostaria de saber mais

- O que se deve levar em conta numa avaliação?
- A pedagogia histórico-crítica tem uma proposta nova de avaliação?
- É antididático dar zero a um aluno que cole?
- As escolas têm método próprio de avaliação?
- Pode haver aprendizado sem avaliação?
- É bom dar prova de surpresa?
- É válido o trabalho em grupo como forma de prova?

3.4.3 Exemplo de Prática Social Inicial do Conteúdo

Com o auxílio das informações contidas ao longo de todo este subitem 3.4, apresentamos abaixo o exemplo próprio deste trabalho de Prática Social Inicial do Conteúdo, continuação do plano iniciado anteriormente pelo cabeçalho e descrição da turma:

Quadro 06: Prática Social Inicial do Conteúdo

<p>1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO</p> <p>1.1 – Unidade de conteúdo: <i>Corruption</i>.</p> <p>Objetivos gerais: Ao final desta unidade, pretende-se que os educandos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) tenham ampliado seus conhecimentos sobre o que seja corrupção e quais são seus malefícios, de forma a combatê-la, sobretudo aquelas ações ilícitas que corriqueiramente possam estar presentes em suas vidas; b) consigam usar a forma “have you ever” e variações, para que possam expressar ações passadas quando não há menção do tempo exato em que ocorrerem; c) tenham se apropriado das principais características do gênero textual cartaz, de modo que consigam elaborar cartazes na língua inglesa; d) tenham estudado o imperativo, para que consigam expressar ordens verbalmente e por escrito; e) tenham refletido sobre os elementos necessários para a realização de uma apresentação oral (postura, tom de voz, linguajar adequado), a fim de que consigam melhorar seu desempenho ao realizar uma atividade do tipo. <p>Tópico dos conteúdos e objetivos específicos:</p> <p style="padding-left: 20px;">Tópico 1: Conceito de corrupção.</p> <p style="padding-left: 20px;">Objetivos específicos: ao final do estudo deste tópico, pretende-se que os alunos:</p>

- a) tenham ampliado seu vocabulário na esfera temática estudada, **para aumentar suas chances de comunicação (compreender e ser compreendido) sobre o tema, quando discutido em língua inglesa;**
- b) tenham discutido, com o auxílio do professor, sobre o conceito de corrupção e sobre suas experiências passadas relacionadas a esse assunto, **a fim de que percebam a existência de atos de corrupção que fazem parte do dia a dia do brasileiro e, se for o caso, do próprio cotidiano do aluno;**
- c) tenham estudado e utilizado a forma “have you ever” e variações, **a fim de que comentem experiências passadas envolvendo atos de corrupção** (ex.: “I have seen people selling their votes for mayor”, “Já vi pessoas vendendo seus votos para prefeito”).

Tópico 2: Formas de prevenir a corrupção.

Objetivos específicos: ao final do estudo deste tópico, pretende-se que os alunos:

- a) tenham praticado diferentes estratégias de leitura no idioma estudado, **a fim de que aprimorem os resultados de leitura (velocidade e compreensão) em língua inglesa;**
- b) tenham discutido maneiras de prevenir a corrupção, **para que possam contribuir em seu combate, principalmente em relação aos atos ilícitos que podem estar presentes em seu cotidiano;**
- c) tenham ampliado seu vocabulário na esfera estudada, **para aumentar suas chances de comunicação (compreender e ser compreendido) sobre o tema.**

Tópico 3: Planejamento de uma campanha contra a corrupção.

Objetivos específicos: ao final do estudo deste tópico, pretende-se que os alunos:

- a) tenham estudado as principais características do gênero textual “cartaz”, **de modo a compreenderem melhor textos do tipo;**
- b) tenham estudado e pratiquem a forma verbal imperativa, **para que consigam expressar ordens em inglês.**

Tópico 4: Elaboração dos cartazes.

Objetivos específicos: ao final do estudo deste tópico, pretende-se que os alunos:

- a) tenham sido avaliados por meio de atividade oral, **a fim de verificar progressos em suas competências comunicativas;**
- b) tenham elaborado cartazes como parte de uma campanha contra a corrupção, **a fim de porem em prática os aprendizados sobre o gênero cartaz, a forma imperativa, o vocabulário estudado e demonstrarem o nível de consciência social sobre o tema.**

Tópico 5: Apresentação do trabalho para a turma e fixação dos cartazes em murais da escola.

Objetivos específicos: ao final do estudo deste tópico, pretende-se que os alunos:

- a) tenham apresentado seus trabalhos e passado por um processo avaliativo, **para verificar seus desempenhos na apresentação oral e na elaboração dos cartazes;**

- b) tenham afixado cartazes em favor do combate à corrupção, **a fim de contribuir para uma conscientização dos males que atos corruptos provocam na sociedade.**

1.2 Vivência do conteúdo

- a) O que os alunos já sabem:

Provavelmente, os alunos já entraram em contato, de alguma maneira, com algum ato de corrupção que será debatido em sala.

Sobre o gênero cartaz, eles já o conhecem e já o trabalharam em séries passadas na disciplina de Língua Portuguesa.

Os alunos já estudaram a forma do particípio passado de verbos regulares e irregulares em aulas passadas.

- b) O que os alunos gostariam de saber mais:

Possivelmente, muitos alunos desconheçam quais são as punições legais para os atos ilícitos apresentados na aula e também não saibam como proceder para evitá-los.

Fonte: Próprio autor, com base em Gasparin (2015)

3.5 Problematização

No momento da Problematização, Gasparin (2015, p. 159) sugere que as ações docentes e discentes se voltem para a “[...] identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo”.

Como forma de promover essas ações de identificação e discussão, Gasparin (2015) determina que os conteúdos listados na Prática Social Inicial sejam transformados em perguntas e/ou questões problematizadoras para debate. Ademais, essas perguntas devem ser classificadas de acordo com a dimensão (social, econômica, histórica, religiosa etc.) que os assuntos abordam.

Como exemplo, apresentam-se algumas das perguntas elaboradas pelo próprio Gasparin (2015, p. 172-173) contidas no plano sobre “avaliação da aprendizagem escolar”:

Discussão sobre questões importantes da avaliação

- As escolas são obrigadas a fazer avaliação?
- Por que o aluno tem medo das avaliações, dos testes, das provas?
- A avaliação da aprendizagem escolar tem alguma importância social?

[...]

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

- Conceitual/Científica: O que é avaliação? Quais os tipos? Funções? O que é teste?
- Social: Qual a função social da avaliação? Para que serve a avaliação? Existe relação entre avaliação escolar e expectativa de desempenho profissional? Por que os pais sempre esperam boas notas dos filhos?
- Histórica: Quais, ao longo do tempo, são as formas de avaliação? A avaliação do rendimento escolar sempre existiu? Quais as novas formas de avaliação que a escola pratica hoje?

[...]

Segue o modelo de plano de unidade proposto por este trabalho para a fase de Problematização:

Quadro 07: Problematização

<p>1. PROBLEMATIZAÇÃO</p> <p>1.1 Discussão sobre o conteúdo</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que vocês acham da corrupção? Por quê? • Qual é a importância de se abordar o tema corrupção na escola? • Quais são os tipos de corrupção mais praticadas em nosso cotidiano? • Como evitá-las? • Somente pessoas com menos condições financeiras cometem atos corruptos? • Por que alguém, mesmo com condições financeiras, falsifica uma carteira de estudante para pagar ingressos de cinema e show mais baratos? <p>1.2 Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceitual: Qual é o conceito de corrupção? • Histórico: A corrupção (no Brasil, no Estado, na cidade) é prática recente ou já vem ocorrendo há muito? • Econômico: Que prejuízos econômicos a corrupção pode provocar (no Brasil, no Estado, na cidade, para você e sua família)? • Social: Que prejuízos sociais a corrupção pode provocar (no Brasil, no Estado, na cidade, para você e sua família)? • Legal: Que penalidades legais podem sofrer aqueles que cometem os atos corruptos descritos na aula?

Fonte: próprio autor, com base em Gasparin (2015)

A Prática Social Inicial do Conteúdo e a Problematização são essenciais para o processo educativo, na medida em que são nesses momentos que o aluno deverá perceber as relações entre os assuntos escolares e a sua realidade. Se o trabalho docente obtiver êxito e o aprendiz realizar as devidas conexões entre os conteúdos e a sua vida, aumentam-se as chances de se criar um ambiente favorável para o

despertar do interesse, emoção e atenção, necessários para o processo de ensino aprendizagem.

3.6 Instrumentalização

Essa etapa se dedica à realização de ações docentes e discentes voltadas para a construção do conhecimento (GASPARIN, 2015).

No plano de unidade, o professor deve “[...] listar as técnicas de ensino, processos, atividades, procedimentos que serão utilizados para apresentar o conteúdo científico [...]” (GASPARIN, 2015, p. 159), além de “[...] listar os recursos humanos e materiais necessários para a aula” (GASPARIN, 2015, p. 159).

Transcreve-se a seguir o exemplo de Instrumentalização contido no plano sobre “avaliação da aprendizagem escolar” (GASPARIN, 2015, p. 173), que tem servido como referência neste capítulo:

Ações didático-pedagógicas

- Exposição oral, leitura de livros sobre o tema, debate, análise de provas aplicadas no ensino fundamental e médio, pesquisa, discussão, elaboração de questões de prova.

Recursos humanos e materiais

- Professor, alunos, livros, apostilas, jornais, provas aplicadas, vídeos.

No entanto, neste trabalho, assume-se que elencar ações, como sugerido acima, pode não ser suficiente para a realidade da disciplina de língua inglesa. Sugere-se, portanto, que a Instrumentalização *assuma o formato de planos de aula*, cuja elaboração não é prevista na obra de Gasparin (2015). Esses planos serão exemplificados entre as seções 3.11 e 3.15.

3.7 Catarse

Chega-se à penúltima etapa do plano, a Catarse. Gasparin (2015) divide esse segmento em dois momentos: ‘síntese mental do aluno’ e ‘expressão prática da síntese’.

Para elaborar a primeira delas, o professor deve “[...] colocar-se no lugar do aluno e fazer a síntese em seu lugar” (GASPARIN, 2015, p. 190). Ela corresponde a um resumo dos principais pontos que o aluno deverá ter aprendido ao longo das aulas.

Sua elaboração, na concepção deste autor, auxilia o professor a não desviar sua atenção do ponto de chegada do processo educativo que ele está a planejar e que se concretizará em sala de aula.

Transcreve-se abaixo a “síntese mental do aluno” extraído do plano sobre “avaliação da aprendizagem escolar” (GASPARIN, p. 173-174):

Avaliação do rendimento escolar é um juízo de valor sobre conteúdos relevantes, comparados a um padrão ideal para uma tomada de decisão (dimensão conceitual). Avaliação é um processo pelo qual o professor e os alunos apreciam seu desempenho no processo de ensino de aprendizagem (dimensões escolar/social). As notas altas sempre são avaliadas positivamente pelos alunos, pela escola e pela sociedade (dimensão social). Há uma expectativa de bom desempenho profissional se as notas escolares forem boas (dimensão social). A prova pode ser uma arma na mão do professor (dimensão de poder). Ao longo do tempo as formas de avaliação do rendimento escolar têm variado muito (dimensão histórica). A escola e o professor usam a avaliação para saber se o educando se apropriou adequadamente dos conteúdos trabalhados (dimensão escolar). Com muita frequência o ato de avaliar é vivido pelo aluno como situação de pressão (dimensão psicológica). As avaliações realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretárias Estaduais de Educação podem ser consideradas uma forma de controle político-social (dimensão político-social). Uma boa avaliação aumenta a autoestima do educando (dimensão afetiva).

Considerando que este trabalho propõe a elaboração de objetivos tanto de caráter crítico social quanto linguísticos, o momento da síntese deve obedecer a essa linha de raciocínio e apresentar um resumo que comporte ambos esses aspectos.

Já a “expressão da síntese”, segundo recomenda Gasparin (2015), representa a avaliação, que pode ser formal ou informal, oral ou escrita e “[...] deve atender às dimensões trabalhadas aos objetivos” (p. 159). As questões fundamentais da avaliação devem ser listadas nesse momento, conforme no exemplo a seguir, retirado do plano sobre “avaliação da aprendizagem escolar”:

Expressão da síntese

- O que é avaliação? (dimensão conceitual)
- Qual a função escolar e social da avaliação? (dimensão política)
- Em que sentido a avaliação é uma expressão política? (dimensão política)
- O que significa fazer prova para você? É um prazer? Por quê? (dimensão psicológica-afetiva)

[...]

Para que ocorra o levantamento das necessidades de cada grupo, conforme proposto neste trabalho, faz-se necessária a realização de uma avaliação contínua da aprendizagem, mesmo que esse processo não resulte em notas ou conceitos. No

entanto, quando for necessário quantificar os desempenhos dos alunos, conforme ressaltado no subitem 3.12, é importante que eles conheçam exatamente os critérios de avaliação com antecedência, a fim de que possam se preparar melhor e ponderar com maior precisão seus pontos fortes e fracos, além de conferir ao processo maior lisura.

Segue abaixo a sugestão deste trabalho para a elaboração do momento Catarse:

Quadro 08: Catarse

<p>1. CATARSE</p> <p>4.1. Síntese mental do aluno – ‘conteúdo transformador social’</p> <ul style="list-style-type: none"> • A corrupção é um ato ilícito que assume vários formatos (venda de votos, ligação clandestina de TV a cabo, uso de carteiras de estudante falsificadas para a compra de ingressos mais baratos em cinemas etc.) e prejudica muitas pessoas e empresas. Existem atos de corrupção que, por serem tão corriqueiros, assumem feições de naturalidade, mas que podem resultar em situações difíceis para transgressores (como repressões legais) e também para terceiros (como no caso de incêndios provocados por ligações elétricas clandestinas, que atingem residências de pessoas que nada tem a ver com a infração). Existem várias formas de combater a corrupção: como a denúncia às autoridades competentes; não se deixar corromper e incentivar que outros sigam o mesmo caminho; e ajudar na realização de campanhas informativas. <p>4.2. Síntese mental do aluno – ‘conteúdo linguístico’</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Have you ever + particípio passado? I have never + particípio passado. I have + particípio passado.</p> <p>Go and study English! (forma imperativa indicativa de ordem ou sugestão, a depender do contexto)</p> </div> <p>4.2. Expressão da síntese (avaliação do aluno)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolução das atividades propostas em sala de aula; • Elaboração de cartazes; • Apresentação oral.
--

Fonte: próprio autor, com base em Gasparin (2015)

3.8 Prática Social Final do Conteúdo

Chega-se ao último momento da didática de Gasparin (2015), a Prática Social Final do Conteúdo. O professor deve descrever as “[...] intenções do aluno. Manifestações da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir” (GASPARIN, 2015, p. 159).

Assim como na “vivência do conteúdo” e “o que [o aluno] gostaria de saber mais”, momentos pertencentes à Prática Social Inicial do Alunos, a Prática Social Final do Conteúdo é elaborada de forma especulativa e representa os objetivos de transformação de atitude dos alunos como respostas ao processo educativo.

A Prática Social Final é composta por dois tópicos: “nova postura prática”, que elucida possíveis intenções do aluno em relação à sua vida prática em face aos conhecimentos adquiridos, e “ações do aluno”, que representa as ações que o aluno poderá passar a executar como resultado do processo de escolarização que acaba de vivenciar. A fim de influenciar o agir do aluno no mundo, no plano de aula e na prática de sala, o professor deve incentivar que o discente elucide de que formas, concretamente, ele pretende transformar seu entorno.

Recorrendo-se novamente ao plano de referência sobre “avaliação da aprendizagem escolar”, apresenta-se o seguinte exemplo (GASPARIN, p. 174-175):

5.1 Nova postura prática

- Desejar conhecer mais sobre avaliação.
- Repensar as questões de provas aplicadas no ensino fundamental e médio.
- Pretender elaborar questões de níveis intelectuais diversos.
- Querer preparar perguntas de diversas dimensões.

5.2 Ações do aluno

- Ler um novo texto sobre o assunto.
- Reformular as perguntas, deixando-as mais claras.
- Fazer quatro perguntas de níveis intelectuais diferentes (uma de cada nível): memória, compreensão, aplicação e avaliação.
- Elaborar cinco perguntas, uma de cada dimensão estudada.

Para a redação desse segmento do plano, o professor também deve considerar a existência de objetivos não somente críticos-sociais, mas também próprios do ensino comunicativo, a fim de manter a coerência da proposta deste trabalho.

Abaixo apresenta-se o exemplo desta pesquisa para esse momento derradeiro do planejamento:

Quadro 09: Prática Social Final do Conteúdo

<p>5. PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO</p> <p>5.1 Nova postura prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de corrupção, identificar vários de seus tipos e conhecer que consequências elas podem acarretar para os infratores e terceiros. • Expressar ideias passadas sem menção de expressões temporais (ontem, ano passado, há dois anos etc.) . • Expressar ordens. <p>5.2 Ações do aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não praticar atos de corrupção e combater a corrupção. • Utilizar a forma “Have you ever ...?” e variações. • Utilizar formas imperativas para expressar ordens.

Fonte: próprio autor, com base em Gasparin (2015)

3.9 Uso da língua inglesa

Acreditamos que o professor deva sempre incentivar o uso da língua inglesa, a todos os momentos, mesmo nos contatos com os alunos fora da sala de aula, em postagens em redes sociais e nos corredores da escola, por exemplo. Dessa forma, o mestre amplia o contato do aluno com o idioma estudado, aumentando as chances de o aprendizado acontecer. Afinal de contas, como afirma Thornbury (2006, p. 28), a falta de prática pode resultar no não desenvolvimento da capacidade de comunicação em língua estrangeira:

A falta de oportunidades de **praticar** se configura como um importante fator contribuinte para o insucesso da comunicação oral [na língua estudada]. Praticar, não significa o exercício gramatical e vocabular, mas da própria prática de falar. [nossa tradução]⁶⁹

Ao praticar inglês com os colegas, dentro ou fora da sala de aula, seja oralmente ou por mensagens de texto enviadas por celular ou redes sociais, o estudante acaba por ampliar as possibilidades de melhora de sua competência comunicativa. Isso ocorre porque ele pratica aqueles conhecimentos que ainda estão se consolidando, beneficiando-se, para que ocorra essa consolidação, do feedback dos interlocutores, seja ele explícito, por meio de uma correção direta, ou implícito, através, por exemplo, da interrogação “could you repeat, please?”, “poderia repetir,

⁶⁹ Texto original: “Shortage of opportunities for **practice** is identified as an important contributing factor to speaking failure. And by practice is meant, not practice of grammar and vocabulary, but practice of interactive speaking itself.”

por favor?”. Além dessa prática e consolidação de elementos linguísticos em desenvolvimento, o aluno ainda entra em contato com novas formas de expressar-se, aumentando seu repertório para além daquele que ele possui atualmente.

Entretanto, como afirma Oliveira (2014), a recusa total ao uso da língua materna dos alunos na sala de aula não é uma característica da abordagem comunicativa. Na opinião deste autor, a intolerância ao emprego da língua materna vincula-se à corrente forte do ensino comunicativo; é resultado de uma interpretação dos estudos de Krashen de que quanto mais insumo, melhor. No entanto, nem sempre o insumo será compreensível, e o aluno pode se desmotivar por não compreender a aula.

Em face do exposto, em nossa opinião, parece-nos mais adequado que o professor, em face de cada contexto de ensino, pondere o quanto de inglês deverá usar em sala de aula, sem esquecer que posicionamentos extremos, a recusa total ou somente o emprego da língua materna, poderão repercutir negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

3.10 Primeira aula

Para apresentar esta aula e cada uma das outras quatro restantes, seguiremos a sequência:

- Textos a serem utilizados na aula, quando houverem;
- Exercícios, tanto aqueles destinados para a sala quanto para casa, quando houverem;
- Planos de aula;
- Comentários sobre os planos.

Para este primeiro encontro, selecionamos um vídeo autêntico (que não foi produzido para uso em aulas de inglês como segunda língua) do site “Youtube”, intitulado “what is corruption”, “o que é corrupção”⁷⁰. O critério de escolha foi a congruência com o tema da unidade, a adequação linguística ao nível da turma e o seu conteúdo, que apresenta um conceito para corrupção e exemplos de como ela ocorre.

O quadro 10 contém a transcrição do texto do vídeo:

⁷⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xgjzdd41IN8>>. Acesso em 15 jan. 2017.

Quadro 10: Transcrição do vídeo “What’s corruption?”

So, what’s corruption?

It’s when someone in an important position misuses their power to benefit themselves or someone they know.

In politics ministers have the power to control a lot of money so people can try to dissuade their decisions by giving them things in exchange for valuable contracts.

But corruption can happen in other ways too. Say you’re in the police, and you’re given a gift to let a criminal go: that’s corruption.

Or you’re a sports star, and you purposely lose a match for money: that’s corruption too. And you can probably guess it’s illegal.

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xgjzdd41N8>>. Acesso em 15 jan. 2017.

O quadro seguinte contém o primeiro exercício da aula, no qual os alunos ligarão palavras, apresentadas em destaque nas sentenças, a sinônimos e/ou conceitos. As sentenças acabam fornecendo um contexto que facilita a compreensão do sentido de cada vocábulo que se deseja trabalhar. Os sinônimos selecionados, em sua maioria, são de origem latina, que guardam alguma semelhança com a língua portuguesa, facilitando o entendimento dos alunos. Ao propor uma atividade com sinônimos, acabamos, também, desenvolvendo a capacidade estudantil de expressar um mesmo sentido de diferentes formas, o que pode contribuir para a melhora da competência estratégica (no caso do esquecimento de uma palavra, o aluno pode recorrer a outra de igual sentido para fazer-se compreender pelo interlocutor).

Quadro 11: Aula 1, exercício para sala de aula 1.

1. I tried to dissuade him from giving up his job.	a. With the intention of; Intentionally
2. I got a beautiful gift from my father on my birthday.	b. A sport event where people or teams compete for a limited time: e.g. tennis match; volleyball match.
3. She'd never purposely disappoint him.	c. Persuade; try to convince someone to do something.
4. Brazil lost the match : Germany scored 7, and Brazil just 1.	d. To use incorrectly, normally in an illegal way.
5. The misuse of power by politicians is illegal.	e. Present

Fonte: próprio autor.

O exercício abaixo possui dois objetivos: praticar vocabulário estudado e possibilitar ao educando, com a ajuda do professor e dos colegas, o alcance de uma compreensão maior do texto. Destacamos que, até o momento em que o exercício abaixo é proposto, conforme descrito no plano de aula, o estudante ainda não terá entrado em contato com a forma escrita do texto, mas somente com a sua forma falada.

Quadro 12: Aula 1, exercício para sala de aula 2.

So, what's corruption?

It's when someone in an important position _____ their power to _____ themselves or someone they know.

In politics ministers have the power to control a lot of money so people can try to _____ their decisions by giving them things in exchange for valuable contracts.

But corruption can happen in other ways too. Say you're in the police, and you're given a gift to let a criminal go: that's corruption.

Or you're a sports star, and you _____ lose a _____ for money: that's corruption too. And you can probably guess it's _____.

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xgjzdd41N8>>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

No quadro 13 apresentamos o primeiro exercício para casa da unidade. Seus objetivos principais são oportunizar ao aluno revisão e reflexão sobre os conteúdos linguísticos e sobre as questões sociais trabalhadas em sala de aula. O primeiro quesito traz uma situação envolvendo dois jovens com características similares a de alguns alunos que irão responder o exercício, como a idade e a utilização de aplicativos de celular para se comunicar. Os alunos devem encontrar os erros estruturais e os consertar.

O quesito segundo requer que os alunos se posicionem no lugar do interlocutor e elaborem perguntas utilizando o tempo verbal estudado na aula, o “present perfect”.

Na questão de número três, ampliamos o grau de personificação e pedimos que os alunos relembrem e descrevam a última vez que entraram em contato com algum ato de corrupção, seja presencialmente ou pela TV, por meio dos noticiários. Solicitamos também que os alunos descrevam o que sentiram e que atitude tomaram ou deveriam ter tomado frente ao ato de corrupção.

Reconhecemos que nem sempre o professor dispõe de tempo hábil para elaborar suas próprias atividades. Entretanto, consideramos que esse preparo, se possível, pode conferir ao processo de ensino e aprendizagem muito mais

especificidade, permitindo lidar, de fato, com as necessidades de cada grupo, o que pode contribuir para o alcance dos objetivos traçados.

Quadro 13: aula 1, exercício para casa.

<p>1) João is a nineteen-year-old student and is talking in English with his Canadian friend through a cell phone app. The Canadian friend is named John and is also nineteen years old. João wants to share with John his past experiences with corruption, but he makes some mistakes. Could you correct them?</p> <p>a) I have never have an illegal TV cable connection.</p> <hr/> <p>b) I saw people selling their votes.</p> <hr/> <p>c) I have see a policeman getting bribe to release a car with document problems.</p> <hr/> <p>2) If you could ask John three questions about his past experiences related to corruption, what would those questions be?</p> <p>a) _____ ?</p> <p>b) _____ ?</p> <p>c) _____ ?</p> <p>3) Do you remember the last time you saw an act of corruption (presentially or on news on TV)? How did you fell about it? What did you do?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: próprio autor.

Abaixo apresentamos uma possibilidade de trabalho com o conteúdo acima destacado.

Quadro 14: Plano da primeira aula.

01	<p>PLANO DE AULA – LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS)</p> <p>INSTITUIÇÃO: <i>Centro de Ensino Integrado X X</i></p> <p>DISCIPLINA: <i>Língua Estrangeira Moderna (inglês)</i></p> <p>UNIDADE: <i>Corruption</i></p> <p>AULA: <i>1ª de 5</i></p> <p>SÉRIE: <i>1º. ano do ensino médio</i></p> <p>QUANTIDADE DE ALUNOS PREVISTA: <i>40</i></p> <p>HORAS-AULA: <i>1 (50 min)</i></p> <p>PROFESSOR: <i>Leonardo Castro</i></p>
02	<p>OBJETIVOS DA AULA: ao final do estudo deste tópico, pretendemos que os alunos:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Tenham ampliado seu vocabulário na esfera temática estudada, para aumentar suas chances de comunicação (compreender e ser compreendido) sobre o tema, quando discutido em língua inglesa; • Tenham discutido, com o auxílio do professor, sobre o conceito de corrupção e sobre suas experiências passadas relacionadas a esse assunto corrupção, a fim de que percebam a existência de atos de corrupção que fazem do dia a dia do brasileiro e, se for o caso, do próprio cotidiano do aluno; • Sejam capazes de utilizarem a forma “have you ever” e variações, a fim de que comentem experiências passadas envolvendo atos de corrupção (ex.: “I have seen people selling their votes for mayor”, “Já vi pessoas vendendo seus votos para prefeito”). 		
03	ESTÁGIO	PROCEDIMENTOS	TEMPO
04	Apresentação do tema/objetivos da aula	“Vamos olhar um vídeo do Youtube para praticar nossa habilidade de compreensão oral da língua inglesa; ampliar nosso vocabulário sobre “corrupção” e também discutiremos sobre esse tema”.	00 min
05	Vivência do conteúdo	No quadro: “What is corruption?”; “Give me examples of corruption”. O professor pede que formem grupos, máximo 4 componentes, para realizar a tarefa, em 3 minutos. Cada grupo deverá ter um secretário para tomar notas. Após o tempo estabelecido, o professor escuta os comentários e faz anotações em língua inglesa no quadro, aproveitando a ocasião para apresentar novas palavras no idioma estudado.	3 mim
06	Ensino de vocabulário chave para a compreensão global do texto	“Antes de assistir ao vídeo, considerando que ele é sobre corrupção, gostaria que vocês me dissessem que palavras vocês acham que podem aparecer no vídeo”. Ao proceder assim, o professor esclarece aquilo que os alunos já sabem sobre o conteúdo vocabular da aula. O professor anota as palavras em inglês no quadro, mesmo que os alunos as tenham dito em português. O professor também pode fornecer sentenças com as palavras sugeridas pelos alunos, caso os vocábulos apresentem alguma particularidade em seu uso, como uma preposição que os acompanhe. Em seguida, o professor propõe a resolução do exercício 1, que lida com palavras do texto e suas definições. O professor responde a primeira questão com os alunos e pede que, individualmente, terminem o exercício. Segue-se correção em pares e, finalmente, as respostas são verificadas com a participação de todo o grupo.	10 min

07	Prática de compreensão global	<p>Antes de passar o vídeo, o professor especifica que os alunos devem identificar os tipos de corrupção apresentados.</p> <p>Repetir o vídeo, se necessário.</p> <p>Correção em duplas/trios seguida de correção com colaboração de todo o grupo.</p> <p>Caso os alunos encontrem muitas dificuldades em realizar a tarefa, o professor pode escrever no quadro os tipos de corrupção mencionados no vídeo (“miss use of power by politicians”, “mal uso do poder por políticos”; “police corruption”, “corrupção policial”; “sports star corruption”, “corrupção cometida por celebridades esportivas”) juntamente com outros tipos de corrupção, tais como “illegal power connections”, “ligações clandestinas de luz” e “illegal cable TV connection”, “ligação clandestina de TV a cabo”, para que os alunos identifiquem somente as mencionadas no vídeo.</p> <p>Em seguida, o professor pede para que os alunos comparem os tipos de corrupção que eles haviam mencionado no início da aula com as apresentadas no vídeo; são as mesmas?</p>	8 min
08	Prática de compreensão de detalhes.	<p>O professor divide o grupo em duplas/trios; entrega para cada aluno parte do script do vídeo apresentado (exercício 2); e explica que eles assistirão ao vídeo uma vez mais, para completar com palavras espaços vazios do texto distribuído.</p> <p>As palavras retiradas do texto são justamente as estudadas anteriormente.</p> <p>Após a resolução do exercício individualmente, há correção em duplas/trios, seguida por correção com colaboração de todo o grupo.</p> <p>Durante a correção, o professor esclarece dúvidas que os alunos questionarem sobre o texto, inclusive utilizando o português, se julgar necessário.</p>	5 min
09	Problematização	<p>“Explique que é a definição dada no vídeo para corrupção”. Você acrescentaria ou removeria alguma informação nela?”</p>	2 min
10	Apresentação de estrutura gramatical	<p>O professor afirma já ter visto uma situação de corrupção em sua vida e diz o seguinte:</p> <p>“I have already seen people paying to have an illegal TV cable connection”</p>	5 min

		<p>Em seguida, o professor verifica a compreensão da nova estrutura por alunos, perguntando:</p> <p>Did I see someone paying to have an illegal TV cable connection at some time in my life? (yes); Do we know exactly when I saw this act of corruption? (no);</p> <p>O professor deve apresentar um exemplo no qual o presente simples é utilizado, a fim de contrastar o uso das duas formas verbais:</p> <p>“Yesterday I saw some people paying to have an illegal TV cable connection”</p> <p>É interessante que perguntas de verificação de compreensão também sejam feitas neste ponto:</p> <p>Did I see someone paying to have an illegal TV cable connection at some time in my life? (yes); Do we know exactly when I saw this act of corruption? (yes, yesterday).</p> <p>O professor, então, apresenta as formas escritas das sentenças trabalhadas, colocando-as uma do lado da outra no quadro, para que os alunos possam fazer suas comparações.</p> <p>A partir das sentenças escritas, o professor, de forma colaborativa, apresenta aos alunos as formas interrogativas e negativas das sentenças.</p> <p>O mestre pode escolher fazer esse procedimento somente com a sentença que contém o “present perfect”, se perceber que a turma não necessita revisar a forma do “present simple”.</p> <p>Após apresentar de forma colaborativa (incitando a participação dos alunos) as formas positiva, interrogativa e negativa do “present perfect”, o professor pode elucidar o nome desse tempo verbal.</p>	
10	Prática da estrutura grammatical	<p>Aproveitando as situações já escritas no quadro, o professor pede para que os alunos destaquem uma folha de seus cadernos e escrevam o seguinte:</p> <p>Find someone who...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. has seen people selling their votes for money; 2. has ever committed an action of corruption; 3. has been to a house where the electrical power was connected illegally; 4. has heard about corruption on TV; 5. has done something to fight corruption. 	7 min

		<p>Nesta atividade, intitulada de “find someone who”, “encontre alguém que”, os alunos transformam as sentenças em perguntas e as utilizam para obter informações de seus colegas por meio de interação oral.</p> <p>No caso do exercício proposto, a sentença original é “encontre alguém que já tenha vendido o seu voto”, e o aluno deve perguntar a seus colegas “você já vendeu o seu voto?”. Aquele que pergunta anota o nome de cada pessoa que fornecer uma resposta positiva.</p> <p>O professor modela a atividade com alguns alunos e, em seguida, pede para que todos se levantem de suas carteiras para interagir uns com os outros, fazendo as perguntas como aquelas exemplificadas pelo professor.</p>	
11	Problematização	Que tipos de corrupção você acha que mais afetam a vida do brasileiro e a sua? Que punição você acredita que os envolvidos nesses tipos de corrupção mereciam?	4 min
12	Prática Social Final do Conteúdo	Que ações, de fato, você poderia tomar para combater os atos de corrupção comuns em nosso dia-a-dia?	4 min
13	Exercício para casa	Explicação e confirmação da compreensão dos alunos acerca do exercício para casa.	1 min
14	Avaliação contínua (após a aula)	Os alunos conseguiram desenvolver a prática da estrutura gramatical muito bem, mas o tempo dedicado à atividade poderia ter sido maior. Preciso dar mais atenção a Fulano, Cicrano e Beltrano, porque eles, diferente do resto do grupo, não participaram ativamente das atividades: acredito, no entanto, que estavam somente cansados de suas jornadas de trabalho.	

Fonte: próprio autor

3.10.1 Apresentação do tema

Conforme preconizado por Gasparin (2015), os conteúdos são sempre apresentados aos alunos, a fim de que eles saibam, desde o início, o ponto de chegada daquele trabalho pedagógico específico. Neste primeiro plano de aula, a apresentação do conteúdo está na linha quatro.

Ao final da aula, o professor pode, se houver tempo e ele acreditar que isso seja pertinente, questionar se os objetivos foram, de fato, alcançados, proporcionando uma avaliação do processo educativo, contribuindo para correções de práticas futuras.

Neste estágio inicial também é possível que o professor proponha algum tipo de atividade para que os alunos descubram o tema da aula, com o uso de imagens, algum tipo de jogo ou uma tirinha de jornal: o importante é que eles tenham claro aonde chegarão ao final da aula.

3.10.2 Vivência do conteúdo

O estágio “vivência do cotidiano”, linha cinco deste plano de aula, está previsto na didática de Gasparin (2015), no momento da Prática Social Inicial do Conteúdo. Gasparin (2015) recomenda, para essa ocasião, que seja feito um levantamento daquilo que os alunos já sabem e aquilo que eles gostariam de saber sobre o tema tratado na aula.

O intuito das perguntas elaboradas para este estágio é, por meio da intervenção pedagógica, fazer com que os alunos acabem revelando seus conhecimentos prévios e suas curiosidades e desejos em relação ao conteúdo proposto.

Nesse estágio da aula podemos aproveitar as atividades recomendadas por Scrivener (2015) para uso no segundo passo de atividades de fluência, passo denominado de “lead-in” ou “preparation”, conforme apresentado na seção 2.8.3.

O importante é que os alunos se sintam engajados, motivados e desafiados a explorar o conteúdo proposto para a aula.

3.10.3 Problematização

Nesse momento da aula, previsto por Gasparin (2015) e que surgem nas linhas nove e onze deste primeiro plano, é o momento de explorar o tema da aula, para aumentar as chances de sucesso de despertar a consciência crítica estudantil. As perguntas contidas no plano de aula foram elaboradas a partir das considerações realizadas no plano de unidade e do material selecionado para trabalho na sala. Elas são somente um guia para o professor, uma vez que, no momento da aula, outras questões pertinentes podem surgir e serem debatidas mais a fundo pelo grupo.

3.10.4 Prática Social Final do Conteúdo

Assim como a Problematização, a Prática Social Final do Conteúdo, apresentada na linha doze deste plano de aula, demanda do aluno uma postura crítica em relação ao conteúdo trabalhado. No entanto, esta última exige que o educando externar suas intenções e ações em relação à sua prática social.

3.10.5 Exercício para casa

Assim como em sala de aula o professor verifica se os alunos compreenderam a atividade a ser realizada, consideramos importante que o professor também tenha a certeza de que os educandos entendem exatamente como proceder para responder a tarefa de casa.

Mal-entendidos, nesse caso, podem resultar na não resolução das tarefas e perda de tempo na sala de aula, porque o professor, quando as for corrigir na escola, terá que esperar que primeiro os alunos respondam as atividades, para então fazer as devidas emendas.

Estratégias como responder um primeiro quesito com a turma ou pedir para que um colega explique para o outro como resolver a tarefa, após a explicação do professor, podem ser estratégias empregadas que contribuem para evitar equívocos.

3.10.6 Avaliação contínua

Este espaço é reservado para que o professor, após a aula, registre quaisquer informações relevantes para auxiliá-lo em planejamentos futuros e na sua reflexão daquilo que foi positivo e negativo de seu trabalho ao longo da unidade. Tais informações podem referir-se à própria prática do professor; a necessidades que os alunos demonstraram possuir ao longo da aula, como revisar um determinado conteúdo; e/ou, ainda, alterações concernentes ao próprio planejamento, por exemplo, a proposição de uma sequência diferente para as atividades propostas ou a eliminação de uma dada atividade.

Essa constante reflexão sobre o desempenho da aula conduz a uma prática mais customizada em relação a cada turma com que o professor trabalhe, facilitando

o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o professor acaba melhorando a sua própria prática.

3.10.7 Estágios da didática de Gasparin

Como pode ser visto no plano de aula, os estágios da didática de Gasparin (2015) surgem de forma não linear, ou seja, não seguem a sequência em que aparecem no plano de unidade. Essa situação, inclusive, é prevista pelo próprio Gasparin (2015, p. 163), quando afirma que “a elaboração do plano de trabalho não segue a mesma ordem de sua execução. Esta depende de uma série de fatores que nem sempre estão presentes no projeto. Vale a criatividade e competência do professor”.

Ressaltamos, também, que a ordem que os estágios da didática de Gasparin (2015) aparecem nos planos de aula, de acordo com a nossa proposta, não é fixa, mas também depende de fatores como o conteúdo trabalhado, a turma e os objetivos da aula.

3.11 Segunda aula

Apresentamos abaixo, no quadro onze, o texto⁷¹ que será trabalhado neste segundo encontro. A exemplo de como procedemos no preparo da aula anterior, os critérios para a sua escolha foram a congruência com o tema da unidade, a adequação linguística ao nível da turma e o seu conteúdo, que versa sobre corrupção.

⁷¹ Realizamos adaptações no texto, as quais foram, basicamente, a eliminação de algumas de suas partes, para que a extensão do documento se adequasse às imposições temporais da aula. Portanto, embora alterado, o texto mantém muitas de suas características originais.

Quadro 15: How to stop corruption: 5 key ingredients

HOW TO STOP CORRUPTION: 5 KEY INGREDIENTS
Here are five ways that citizens and governments can make progress in the fight against corruption:
1. END IMPUNITY
Effective law enforcement (aplicação, execução) is essential to ensure (garantir que) the corrupt are punished and break the cycle of impunity, or freedom from punishment or loss.
2. REFORM PUBLIC ADMINISTRATION AND FINANCE MANAGEMENT
Reforms focusing on improving financial management and strengthening (fortalecimento) the role of auditing agencies (agências de auditoria) have in many countries achieved greater impact than public sector reforms on curbing corruption.
3. PROMOTE TRANSPARENCY AND ACCESS TO INFORMATION
Countries successful at curbing (frear, limitar) corruption have a long tradition of government openness, freedom of the press, transparency and access to information.
4. EMPOWER CITIZENS
Strengthening (reforço, fortalecimento) citizens demand for anti-corruption and empowering them to hold government accountable is a sustainable approach that helps to build mutual trust between citizens and government.
5. CLOSE INTERNATIONAL LOOPHOLES
Without access to the international financial system, corrupt public officials throughout the world would not be able to launder (lavar dinheiro) and hide the proceeds of looted state assets.

Fonte: adaptado do sítio

<http://www.transparency.org/news/feature/how_to_stop_corruption_5_key_ingredients>.

Acesso em 08 jan. 2017.

Observamos no quadro seguinte o exercício para casa desta segunda aula. O texto selecionado foi retirado do site Wikipédia⁷² e não sofreu alterações. O tema tratado, Operação Lava Jato, vem ganhando muito destaque na mídia, mas os alunos podem não compreender exatamente o que significa tal operação, e o texto traz uma definição para ela. Como pode ser observado no texto, oferecemos traduções daquelas palavras que o aluno poderia encontrar dificuldade para compreender, mesmo com a ajuda de dicionários ou da internet.

⁷² Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/Operation_Car_Wash>. Acesso em 08 jan. 2017.

Na questão um, o aluno deve demonstrar que compreendeu o assunto geral do texto, escolher o título mais adequado para ele e, posteriormente, justificar a sua resposta. Para responder a segunda questão, o aluno deverá ler de forma detalhada, a fim de selecionar a sentença correta. A última questão requer que o aluno pondere sobre malefícios que a corrupção tratada no texto pode causar para a população brasileira.

Quadro 16: Aula 2, exercício para casa.

Operation Car Wash (Portuguese: Operação Lava Jato) is an investigation *being carried out* (que está sendo realizada) by the Federal Police of Brazil, *Curitiba Branch*, and judicially commanded by Judge Sérgio Moro since March 17, 2014. Initially a *money laundering* (lavagem de dinheiro) investigation, it has expanded to *cover allegations* (cobrir acusações) of corruption at the *state-controlled oil company* (empresa petrolífera pertencente ao estado) Petrobras, where executives *allegedly* (supostamente) accepted *bribes* (propinas) in return for *awarding contracts* (adjudicar contratos; podemos compreender este termo jurídico, adjudicar, como tornar válido um contrato para receber pagamento) to construction firms at *inflated prices* (a preços superfaturados).

Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/Operation_Car_Wash>. Acesso 08 jan. 2017.

1) What is the best title for the text above:

- a) Operation Car Wash: Brazil is a corrupt country.
- b) Operation Car Wash: what does that mean?
- c) The endemic corruption in Petrobras.

Justify your answer:

2) **According to the text**, which sentence is correct:

- a) Operation Car Wash is an investigation about a private company.
- b) Many executives from Petrobras accepted bribes in return for awarding contracts.
- c) Operation Car Wash is about politicians who allegedly accepted money to benefit constructions firms.
- d) Petrobras is a state construction firm that is involved in a corruption scandal.

Do you think that corruption in a state company like Petrobras is bad for the Brazilian population? Why?

Fonte: próprio autor.

Logo abaixo, no quadro 17, apresentamos o plano da segunda aula.

Quadro 17: Plano da segunda aula

01	<p style="text-align: center;">PLANO DE AULA – LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS)</p> <p>INSTITUIÇÃO: <i>Centro de Ensino Integrado X X</i> DISCIPLINA: <i>Língua Estrangeira Moderna (inglês)</i> UNIDADE: <i>Corruption</i> AULA: <i>2ª de 5</i> SÉRIE: <i>1º. ano do ensino médio</i> QUANTIDADE DE ALUNOS PREVISTA: <i>40</i> HORAS-AULA: <i>1 (50 min)</i> PROFESSOR: <i>Leonardo Castro</i></p>		
02	<p>OBJETIVOS DA AULA: Ao final desta aula, os alunos terão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praticado diferentes estratégias de leitura no idioma estudado, a fim de aprimorem as estratégias de leitura conhecidas como skimming e scanning; • Discutido maneiras de prevenir a corrupção, para que possam contribuir em seu combate, principalmente em relação aos atos ilícitos que podem estar presentes em seu cotidiano; • Ampliado seu vocabulário na esfera estudada, para aumentar suas chances de comunicação (compreender e ser compreendido) sobre o tema. 		
03	ESTÁGIO	PROCEDIMENTOS	TEMPO
04	Apresentação do tema/objetivos da aula	Iremos hoje comentar sobre formas de combater a corrupção. Será que é possível combatê-la? Para responder a essa questão, leremos um texto e debateremos sobre ele.	00 min
05	Vivência do cotidiano	<p>O mestre pergunta como fazer para combater atos de corrupção de forma geral, como a corrupção na política, tão em evidência na atualidade.</p> <p>Discussão em duplas/ trios.</p> <p>Em seguida, o professor escuta os alunos e anota as sugestões no quadro, utilizando a língua inglesa.</p>	4 min
06	Ensino de vocabulário chave para a compreensão global do texto	<p>“Antes de iniciarmos a leitura, estudaremos uma importante palavra para a compreensão do texto”.</p> <p>O professor apresenta uma foto ou desenho de um homem e diz que seu nome é John. O professor segue explicando que John é um político que foi filmado cometendo um ato de corrupção e acabou sendo preso.</p> <p>Em seguida, o professor diz a seguinte frase:</p>	6 min

		<p>John is a criminal, but because of a loophole in the law he is out of prison.</p> <p>O professor acrescenta que “a loophole is a mistake, a problem in the law”, “loophole é um erro, um problema na lei”.</p> <p>O professor pode fazer perguntas para verificar a compreensão dos alunos acerca do exemplo utilizado, tais como:</p> <p>Are laws always perfectly written? (no) How can I call a mistake, a problem in the law? (a loophole).</p> <p>O professor pronuncia a palavra e pede para que os alunos a repitam, a fim de praticar a pronúncia.</p> <p>Finalmente, o professor escreve no quadro a sentença que utilizou como exemplo, para fornecer a forma escrita da palavra para seus alunos.</p>	
07	Leitura voltada para a compreensão global do texto, scanning.	<p>“O nome do texto que vamos ler agora é “How to stop corruptio: five key ingredients”. Vocês têm 1 minuto para, individualmente, encontrarem e sublinharem esses cinco “ingredientes”.</p> <p>Relembramos que a técnica “scanning” consiste na leitura rápida e incompleta do texto para a busca de informações precisas. No caso deste exercício, o aluno deverá somente consultar os cinco títulos contidos no texto.</p> <p>Após a leitura, o professor pede para que alunos comparem suas respostas em duplas/trios e, em seguida, ocorre a correção envolvendo todo o grupo, com o auxílio do mestre.</p>	3 min
08	Leitura detalhada	<p>O professor pede para que os alunos, individualmente, destaquem os principais trechos contidos em cada uma das cinco formas de combate a corrupção citadas. Como modelo, o professor faz a atividade com o grupo, tomando como exemplo o “ingrediente 1”, “end impunity”, “acabar com a impunidade”.</p> <p>O modelo poderia ficar assim no quadro: 1. End Impunity:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Law enforcement; • Break the cycle of impunity. <p>Em seguida, alunos comparam as suas respostas em pequenos grupos e, logo depois, o professor promove uma correção com todo o grupo.</p>	10 min

09	Compreendendo o gênero informativo	O professor pergunta para a sala: Onde um texto desse tipo poderia ser encontrado? Qual é a intenção do texto: informar ou opinar? Justifique sua resposta. Este texto é formal ou informal? Para quem ele é dirigido? Por que um meio de comunicação o publicaria?	5 min
10	Problematização	Qual é a sua opinião sobre as sugestões do texto? Como essas medidas, se colocadas em prática, poderiam mudar a vida do brasileiro ou a sua própria vida?	6 min
11	Prática Social Final do Conteúdo	Como você poderia contribuir para o combate à corrupção em grande escala, como aquelas que geralmente envolvem políticos e empresas privadas?	6 min
12	Correção do exercício para casa da aula anterior	Alunos corrigem, em duplas ou trios, seus exercícios, com o monitoramento do professor. Por fim, se necessário, é feita uma correção com a participação de todo o grupo.	5 min
13	Exercício para casa	Explicação e confirmação da compreensão dos alunos acerca do exercício para casa.	2 min
14	Avaliação contínua	A participação dos alunos, inclusive de Fulano, Cicrano e Beltrano, foi ativa, sobretudo no momento da Prática Social Final do Conteúdo. Tenho que monitorar a velocidade que falo em inglês na sala; sinto que tenho que preciso falar mais devagar para ser melhor compreendido.	

Fonte: próprio autor

3.11.1 Correção do exercício para casa

Todo exercício passado para casa deve ser corrigido em sala de aula, a fim de que: dúvidas sejam tiradas; o professor verifique se há a necessidade de trabalho especial para ajudar alunos com algum tipo de dificuldade; os educandos compreendam a importância de se responder as tarefas para casa.

A exemplo de como ocorrem as atividades em classe, a correção das atividades para casa pode ser realizada de forma colaborativa, pedindo para que alunos, em duplas, trios ou pequenos grupos, corrijam-se uns aos outros, sempre com a devida ajuda do professor, que monitora constantemente o processo.

3.12 Terceira aula

A figura 2 representa um exemplo de cartaz que o professor poderá utilizar na aula para extrair dos alunos as características do gênero textual, conforme procedimento descrito na linha 06 deste plano de aula. O mesmo cartaz pode ser utilizado para realizar as explicações gramaticais, conforme descrito na linha 07 deste plano de aula.

Figura 2: Exemplo de cartaz



Fonte: <http://bleedingheartlibertarians.com/2014/03/vote-markets/>. Acesso em 10 jan 2017

Logo abaixo, expomos o quadro 18, que contém o plano da terceira aula.

Quadro 18: Plano da terceira aula

01	<p style="text-align: center;">PLANO DE AULA – LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS)</p> <p>INSTITUIÇÃO: <i>Centro de Ensino Integrado X X</i> DISCIPLINA: <i>Língua Estrangeira Moderna (inglês)</i> UNIDADE: <i>Corruption</i> AULA: <i>3ª de 5</i> SÉRIE: <i>1º. ano do ensino médio</i> QUANTIDADE DE ALUNOS PREVISTA: <i>40</i> HORAS-AULA: <i>1 (50 min)</i> PROFESSOR: <i>Leonardo Castro</i></p>
02	<p>OBJETIVOS DA AULA: Ao final desta aula, os alunos terão:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Revisado as principais características do gênero textual “cartaz”, de modo a compreenderem melhor textos do tipo; • Revisado e praticado a forma verbal imperativa, para que melhor consigam expressar ordens e sugestões em inglês. 		
03	ESTÁGIO	PROCEDIMENTOS	TEMPO
04	Apresentação do tema/objetivos da aula	<p>“Iremos chamar a atenção dos nossos colegas de outras turmas sobre o problema da corrupção em nosso dia a dia e, ao mesmo tempo, incentivá-los a combatê-la. Para tanto, elaboraremos cartazes, que serão fixados nos murais da escola. Hoje iremos revisar as principais características do gênero cartaz; estudaremos a forma verbal imperativa, tipicamente utilizada em cartazes; e planejaremos a elaboração dos nossos próprios cartazes. Na próxima aula, faremos a confecção dos cartazes, e no dia X haverá uma apresentação oral dos trabalhos e a fixação dos cartazes nos murais da escola. No final da aula esclarecerei os critérios de avaliação dos cartazes e da apresentação”.</p>	1 min
05	Vivência do cotidiano O que os alunos já sabem?	<p>Vocês lembram de algum cartaz que chamou a atenção de vocês? Vocês lembram qual foi o último cartaz que vocês viram? Quais são as características dos cartazes? Que tipo de linguagem é utilizada nessa modalidade de texto?</p> <p>Neste ponto da aula, o professor não oferece respostas, mas somente anota os comentários dos alunos no quadro.</p>	2 min
06	Apresentação de um modelo para análise	<p>O professor divide a turma em grupos de 5-6 alunos e distribui cartazes para cada um deles.</p> <p>Os cartazes, preferencialmente, devem versar sobre temas relacionados à corrupção e devem conter verbos no imperativo.</p> <p>O professor pede para que cada grupo discuta, em 4 minutos, sobre as principais características do gênero cartaz. Em seguida, o professor escuta os comentários de cada grupo, os compara com as respostas anteriormente fornecidas pela turma e faz comentários.</p>	3 min
07	Gramática	O professor pede para que os alunos se levantem e vejam os cartazes dos outros grupos.	4 min

		<p>Na sequência, o professor pergunta sobre qual temática os cartazes versam e qual é a mensagem principal de cada cartaz, sempre tomando notas no quadro.</p> <p>Utilizando o cartaz modelo, a mensagem principal seria “don’t do it (sell your vote)”, “não faça isso (vender seu voto)”.</p> <p>O professor pergunta que ideia exprimem os verbos que compõem as mensagens no quadro, a fim de elucidar o caráter de ‘ordem’ que a forma imperativa apresenta.</p> <p>O professor destaca as formas positiva e negativa do imperativo, explicando que o sujeito nunca aparece e que a forma do imperativo positivo corresponde ao infinitivo sem o “to”.</p>	
08	Prática gramatical	<p>“Nossa cidade é bela, mas apresenta alguns problemas. Imaginem que vocês irão participar de uma passeata para reivindicar melhoras em seu bairro e na cidade como um todo. Pensem em frases exigindo ações por parte da prefeitura.</p> <p>O professor modela algumas sentenças e as escreve no quadro.</p> <p>Os alunos realizam a atividade em grupos de 4-5, e a correção é feita com todo o grupo.</p>	10 min
09	Competência sociocultural	<p>O professor explica que em determinadas situações o imperativo é comumente utilizado, como nos cartazes e quando se fornece instruções (o professor fornece alguns exemplos, como em receitas e manuais).</p> <p>No entanto, há situações em que o imperativo pode ser inapropriado, como dizer “stop”, “pare”, para uma pessoa parar de falar.</p>	
10	Planejamento do texto	<p>O professor explica que é chegada a hora de trabalhar nos cartazes.</p> <p>O professor pede para que os alunos se reúnam em grupos de 4 ou 5 componentes. O professor estabelece que no dia XX/XX/20XX cada grupo deverá apresentar para a turma seu cartaz, o qual será afixado em um dos murais da escola.</p> <p>O professor completa que o cartaz será avaliado e esclarece os padrões de aferição.</p>	19 min

		Em seguida, o professor pede para que os alunos realizem um esboço do cartaz e levistem os materiais necessários para tanto. O professor monitora os grupos, prestando auxílio quando necessário.	
11	Correção do exercício para casa	Alunos corrigem, em duplas ou trios, seus exercícios passados para casa na aula passada, com o monitoramento do professor. Por fim, se necessário, é feita uma correção com a participação de todo o grupo.	5 min
12	Aviso sobre atividade avaliativa oral	O professor anuncia que, na próxima aula, haverá atividade avaliativa oral. Ele explica ainda que o estudo das diferentes formas de “have you ever” auxiliará na execução das atividades propostas. Por fim, o professor esclarece os critérios para essa avaliação.	2 min
13	Avaliação contínua	Os alunos já conheciam o gênero cartaz, e conseguiram identificar suas características rapidamente. O momento de prática gramatical foi muito produtivo e divertido. Acredito ter alcançado o objetivo de falar mais pausadamente em inglês com meus alunos.	

Fonte: próprio autor

3.12.1 Critérios para a avaliação da competência comunicativa oral e escrita

Existe extensa literatura de como se avaliar o desempenho de estudantes de inglês como segunda língua (BRINDLEY; 2003; HARMER, 2012; OLIVEIRA, 2015; SCRIVENER, 2015; THORNBURY, 2005).

No entanto, independente do formato que a avaliação assuma, o estabelecimento de critérios claros para a quantificação da performance do aluno é muito importante, como discutido na seção 2.9.

Outra questão importante é que a avaliação deve, em consonância com a proposta teórica adotada, aferir o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, não somente de sua competência gramatical, como normalmente ocorre, por meio de provas escritas.

O quadro 19 representa uma possibilidade de ficha avaliativa do desempenho escrito do aluno. Ela contém critérios baseados na competência comunicativa e, ao

final, um espaço para comentários do professor. Acreditamos que entregar ao educando a ficha preenchida com os devidos comentários o possibilitará identificar seus pontos fortes e fracos, o que direcionaria os estudos.

Acreditamos que todos os critérios destacados são importantes para a comunicação e, por isso, deveriam possuir o mesmo peso em pontos. O valor de cada item dependerá do sistema avaliativo adotado pela escola.

Quadro 19: Folha da avaliação do texto escrito

Data: / / Turma: Nome do aluno:		
Critério	Descrição do critério	Pontuação
Conteúdo	O conteúdo refletiu o trabalho crítico-social realizado em sala de aula?	
Competência sociocultural	O texto se enquadrou ao gênero e à situação de fala propostos?	
Competência discursiva	As ideias são apresentadas de forma lógica e bem concatenadas no texto?	
Competência estratégica	Os alunos conseguiram expressar suas ideias apesar de suas limitações linguísticas?	
Competência gramatical	As estruturas utilizadas nas sentenças estão de acordo com o esperado para o gênero?	
Apresentação visual	A apresentação visual está de acordo com o gênero? O texto está organizado e seus componentes bem elaborados (letra e figuras legíveis)?	
	Total da pontuação:	
Comentários		

Fonte: próprio autor.

Para avaliar a competência comunicativa oral, propomos a aplicação de atividades semelhantes aos exercícios normalmente aplicados em classe e com os quais os alunos já estão familiarizados. A grande diferença entre uma atividade a ser quantificada para nota e outra que não possui tal fim é a intervenção do professor,

que, em situação avaliativa, não presta auxílio, mas somente faz anotações daquilo que observa, baseando-se em critérios pré-estabelecidos.

No quadro abaixo, apresentamos uma possibilidade de critérios de avaliação da competência comunicativa oral do aluno. Assim como no caso anterior, essa ficha deverá ser entregue para o aluno, e as observações sobre a pontuação permanecem as mesmas.

Quadro 20: Folha da avaliação oral

Data: / / Turma: Nome do aluno:		
Critério	Descrição do critério	Pontuação
Competência sociocultural	A forma como o aluno se expressou estava condizente com a situação de fala proposta?	
Competência Estratégica	O aluno foi capaz de estabelecer comunicação apesar de suas limitações na língua inglesa?	
Competência Gramatical	As estruturas gramaticais foram adequadas à situação de fala proposta?	
Competência Discursiva	O aluno apresentou um discurso coerente e coeso?	
Fluência	O aluno realizou muitas pausas de forma a atrapalhar a comunicação?	
Emprego de vocabulário	O aluno empregou palavras adequadas à situação de fala proposta? As palavras empregadas condiziam com o nível de proficiência do aluno?	
Pronúncia	As palavras foram pronunciadas de forma compreensível?	
	Total da pontuação:	
Comentários		

Fonte: próprio autor

3.13 Quarta aula

A quarta aula (quadro 21) é dedicada à avaliação oral e ao esclarecimento de questões referentes à montagem do cartaz, que será apresentado no próximo encontro.

Quadro 21: Plano da quarta aula

01	<p>PLANO DE AULA – LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS)</p> <p>INSTITUIÇÃO: <i>Centro de Ensino Integrado X X</i> DISCIPLINA: <i>Língua Estrangeira Moderna (inglês)</i> UNIDADE: <i>Corruption</i> AULA: <i>4ª de 5</i> SÉRIE: <i>1º. ano do ensino médio</i> QUANTIDADE DE ALUNOS PREVISTA: <i>40</i> HORAS-AULA: <i>1 (50 min)</i> PROFESSOR: <i>Leonardo Castro</i></p>		
02	<p>OBJETIVOS DA AULA: Ao final desta aula, os alunos terão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sido avaliados por meio de atividade oral, a fim de verificar progressos em suas competências comunicativas; • Elaborado cartazes como parte de uma campanha contra a corrupção, a fim de que ponham em prática os aprendizados sobre o gênero cartaz, a forma imperativa, o vocabulário estudado e de que demonstrem o nível de consciência social alcançado sobre o tema. 		
03	ESTÁGIO	PROCEDIMENTOS	TEMPO
04	Anúncio dos objetivos da aula	O professor anuncia que, inicialmente, será realizada a atividade oral para avaliação. Em seguida, o tempo restante será dedicado para que os alunos tirem dúvidas sobre a elaboração dos cartazes para a campanha contra a corrupção, cuja apresentação será na próxima aula.	00 min
05	Avaliação oral	<p>O professor pede para que os alunos destaquem uma folha de papel e escrevam 10 sentenças sobre ações que os alunos já fizeram ou não fizeram em suas vidas, tais como “I have seen people selling their votes”, “já vi pessoas venderem seus votos”, ou “I have never seen people selling their votes”, “eu nunca vi pessoas vendendo seus votos”. Pelo menos três dessas sentenças devem ter relação com o tema da unidade estudada, corrupção. Algumas das sentenças devem corresponder a ações verdadeiras, outras devem ser informações falsas.</p> <p>O professor explica que os alunos devem trabalhar em duplas, em pé, lendo suas sentenças para o</p>	40 min

		<p>companheiro, que deverá adivinhar se elas são verdadeiras ou não. O professor recomenda que os alunos prolonguem a conversa, como, por exemplo, perguntando “did you like doing it?”, “você gostou de fazer isso?”. O professor ainda explica que a cada vez que ele bater palmas, os alunos devem encontrar novos pares.</p> <p>O professor anda pela sala com as fichas e avaliação, tomando notas enquanto os alunos realizam a tarefa.</p> <p>Se necessário, o professor pode pedir para alguns alunos já avaliados aguardarem do lado de fora da sala.</p>	
06	Montagem dos cartazes	O professor dedica os momentos finais da aula para tirar dúvidas sobre a montagem dos cartazes. Alguns grupos podem também trabalhar na montagem dos cartazes.	10 min
07	Avaliação contínua	<p>O tempo dedicado à avaliação foi suficiente para atender a todos os alunos.</p> <p>O desempenho geral foi entre regular e bom: não houve alunos com problemas maiores em executar a tarefa.</p> <p>A maioria dos grupos me informou que já confeccionou os cartazes.</p>	

Fonte: Próprio autor

3.14 Quinta aula

Chegamos ao último encontro, momento em que o professor poderá avaliar mais claramente se seus esforços renderam os frutos desejados, tanto no campo da competência comunicativa quanto no que diz respeito ao trabalho crítico-social.

O quadro 22 expõe o plano desta última aula.

Quadro 22: plano da quinta aula

01	<p>PLANO DE AULA – LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS)</p> <p>INSTITUIÇÃO: <i>Centro de Ensino Integrado X X</i></p> <p>DISCIPLINA: <i>Língua Estrangeira Moderna (inglês)</i></p> <p>UNIDADE: <i>Corruption</i></p> <p>AULA: <i>5ª de 5</i></p> <p>SÉRIE: <i>1º. ano do ensino médio</i></p> <p>QUANTIDADE DE ALUNOS PREVISTA: 40</p>
----	--

	HORAS-AULA: 1 (50 min) PROFESSOR: <i>Leonardo Castro</i>		
02	OBJETIVOS DA AULA: Ao final desta aula, os alunos terão: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentado seus trabalhos e passado por um processo avaliativo, para verificar seus desempenhos na apresentação oral e na elaboração dos cartazes; • Afixado cartazes em favor do combate à corrupção, a fim de contribuir para uma conscientização dos males que atos corruptos provocam na sociedade. 		
03	ESTÁGIO	PROCEDIMENTOS	TEMPO
04	Apresentação do tema/objetivos da aula	“Hoje, conforme combinado, cada grupo irá apresentar seus trabalhos para a turma toda, explicando o porquê das figuras escolhidas, do texto escrito e que dificuldades o grupo encontrou para elaborar o cartaz. Por fim, iremos procurar os locais adequados para fixá-los nas instalações da escola”.	00 min
04	Apresentações Avaliação	Apresentações. Comentários do professor sobre a apresentação e os cartazes, com base nos critérios anteriormente estabelecidos.	45 min
06	Resultado escrito das avaliações	O professor comunica que na próxima aula o resultado das avaliações será entregue, por escrito, para cada um dos alunos, e que ele ficará à disposição para tirar quaisquer dúvidas dos alunos sobre o processo avaliativo	00 min
05	Fixação dos cartazes	Assistência do professor.	10 min
07	Avaliação contínua	Fiquei orgulho de meus alunos, porque os cartazes ficaram muito bem feitos. Alguns alunos apresentaram seus trabalhos de costas para a turma e falaram baixo; tenho que trabalhar esses aspectos em unidade futuras.	

Fonte: próprio autor

Ao longo da elaboração das cinco aulas, o plano de unidade nos serviu como uma referência, lembrando-nos daqueles estágios e conteúdos indispensáveis para o alcance dos objetivos traçados. Destacamos que todos os cinco estágios da didática de Gasparin (2015) surgem ao longo das aulas, mesclando-se com estágios tipicamente encontrados em aulas de inglês que seguem o ideário da abordagem comunicativa.

Dessa forma, buscamos desenvolver um planejamento propício para o desenvolvimento no educando de sua competência comunicativa e de seu despertar crítico e social em relação aos conteúdos escolares, dois aspectos que geralmente são negligenciados em aulas de inglês em escolas do Ensino Básico, conforme descrito na introdução deste trabalho.

No fim de todos os encontros previstos no plano de unidade, o professor pode utilizar as avaliações formais e suas anotações, contidas no espaço do plano de aula “avaliação contínua”, para analisar mais cuidadosamente o trabalho didático-pedagógico realizado. Ao proceder assim, o mestre aumenta as chances de descobrir aquilo que deve ser trabalhado novamente em planos de unidades futuros e, ao mesmo tempo, pode realizar uma autoavaliação daquilo que ele mesmo necessita melhorar.

No entanto, relembramos que a finalidade maior da didática de Gasparin (2015) é a promoção de uma mudança na postura do aluno em relação a suas atitudes dentro e fora da escola. Portanto, a verdadeira medida do êxito ou não do trabalho desenvolvido em sala é observada na prática social dos alunos, ou seja, em suas vidas práticas.

Reconhecemos que essa tarefa não é fácil, mas é importante que o educador, em seu contato com a turma, sempre esteja atento, mesmo quando estiver trabalhando outros assuntos, para sinais de mudanças atitudinais, ou a ausência delas, que possam relacionar-se aos conteúdos trabalhados na escola.

Indicadores de êxito no campo linguístico podem ser, por exemplo, alunos que compartilhem com seu professor e amigos a alegria de terem conseguido realizar uma pesquisa sobre um determinado assunto escolar em um site em inglês; de terem compreendido partes de uma música que eles tanto gostam e que é cantada nesse idioma estrangeiro; ou, ainda, de terem conseguido prestar ajuda, utilizando o inglês, a um turista perdido. O educador necessita atentar para esses sinais, ou a falta deles, a fim de avaliar o real impacto do trabalho educativo, sempre em busca de aprimorá-lo.

No caso específico da unidade sobre corrupção, no que diz respeito ao trabalho de cunho crítico-social, o professor pode buscar saber, por exemplo, sobre a conduta dos alunos no período eleitoral, uma vez que a venda de votos e seus malefícios sociais foram discutidos em sala de aula. Se aqueles discentes que declaravam

vender seus votos seguirem agindo da mesma forma, o trabalho escolar terá fracassado, e o mestre deve repensar como abordar o assunto novamente em sala de aula. Caso os mesmos alunos afirmem terem mudado de atitude, incentivando, inclusive, o combate a tal infração eleitoral, o professor saberá que o trabalho surtiu o efeito desejado.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi apresentar uma proposta didática baseada na dialética e na abordagem comunicativa para o preparo e ministério de aulas da disciplina de língua inglesa no Ensino Básico. Relembramos que tal objetivo foi traçado devido a uma lacuna deixada pelas Diretrizes da Secretaria de Educação do MA, que recomendam a aplicação didática conjunta da dialética marxista e da abordagem comunicativa, mas não esclarecem de que forma fazê-lo.

A apresentação da proposta deste trabalho foi realizada por meio de exemplos comentados de um plano de unidade e de seus cinco respectivos planos de aula, atendendo-se, assim, ao objetivo específico traçado de elaborar planos modelo.

A didática dialética escolhida como referência foi a de Gasparin (2015), que muito fidedignamente segue os cinco passos da pedagogia histórico crítica, de Saviani, que, por sua vez, baseou-se na dialética marxista.

A didática de Gasparin (2015) visa oferecer sugestões gerais sobre como elaborar planos de unidade, sem considerar uma disciplina específica. Dessa forma, este trabalho realizou adaptação às sugestões de Gasparin, a fim de adequá-las à realidade do ensino de língua inglesa.

Uma dessas adaptações foi considerar não somente o planejamento de um trabalho educacional que despertasse a crítica social discente, como recomenda Gasparin, mas também levar em conta aspectos específicos do ensino de inglês relacionados ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Outro acréscimo foi a inclusão de um espaço no plano de unidade dedicado para a redação do perfil da turma e de suas necessidades específicas. Ao fazer isso, o professor terá maiores subsídios para customizar seu planejamento e prática, contribuindo, assim, para o estabelecimento e alcance de objetivos educacionais consoantes com a realidade de cada grupo.

Embora a didática de Gasparin represente uma referência para este trabalho, há uma interpretação desse autor que não é totalmente assimilada na presente obra, fato comentado em 1.5.3, lembrado aqui. Entende-se da leitura de Gasparin (2015) que, de acordo com sua leitura de Vygotsky, todas as vezes em que o professor age pedagogicamente a fim de trabalhar um dado conteúdo, essa ação ocorre na ZDP. No

entanto, pensamos não ser possível precisar os limites dessa zona e, sendo assim, não se pode afirmar que o trabalho docente ocorra sempre lá, ou que o professor a possa identificar para preparar a sua aula de modo a operar nesse espaço imaginário. Além disso, a ZDP condiz com o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, mas não é possível garantir que o aprendizado de determinado conteúdo provoca o desenvolvimento de tais funções, como a leitura de Gasparin (2015) deixa transparecer.

Gasparin não propõe a elaboração de planos de aula em sua didática. Sendo assim, considerando que, em nossa opinião, o preparo de planos de aula é importante para conferir um grau de especificidade necessário para o ato de planejar docente, decidimos incluí-los neste trabalho.

Para o preparo dos planos de aula, o professor considera os objetivos e conteúdos levantados no plano de unidade e especifica o trabalho educacional a ser realizado. Para tanto, o mestre combina estágios e técnicas próprios do ensino comunicativo com as etapas da didática de Gasparin.

Ressalta-se que os passos que compõem a didática de Gasparin (2015), que são a Prática Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo, não surgem de forma linear no plano de aula. Essa ordem depende do julgamento do professor frente ao conteúdo trabalhado, ao perfil da turma e de suas necessidades específicas.

Há um passo que não está presente de forma explícita nos planos de aula: a Prática Social Final do Conteúdo. Isso ocorre porque ele não representa uma ação que deverá ser mediada pelo professor em sala de aula, mas sim posturas que o processo de educação escolar deverá despertar no discente. Esse estágio é importante para o planejamento docente porque ajuda a nortear o trabalho do professor, que não perde de vista a finalidade prática do conteúdo.

Incluiu-se no plano de aula um estágio final, a avaliação contínua, no qual o professor deve anotar as necessidades específicas do grupo que ele identifica durante a sua prática em sala de aula. É a partir dessas notas que o professor deverá atualizar o perfil do grupo e suas necessidades de trabalhos futuros. Além disso, esse espaço serve para que o professor anote impressões próprias de sua prática e do desempenho de seu planejamento, a fim de proporcionar reflexões em prol de

melhorias. Essas anotações também podem ser feitas por colegas professores ou membros da coordenação pedagógica da escola.

Sobre o ensino comunicativo, no subitem 2.5.1, foram propostos Chomsky, Krashen e Piaget como possíveis bases teóricas para a vertente fraca do ensino comunicativo. Evidenciou-se a nossa preferência pela vertente denominada de “fraca”, conforme explicado no item 2.5.2, para a qual, com base na valorização da intervenção pedagógica, sugeriu-se Vygotsky como fundamentação teórica. Dessa forma, Vygotsky acaba assumindo um papel de elo entre a didática de Gasparin e o ensino comunicativo, conferindo coerência em seu uso didático conjunto, uma vez que o estudioso russo também alicerça a proposta de Gasparin (2015).

A característica de maior relevância da didática própria deste trabalho reside na preocupação em favorecer uma ação docente voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico social do aluno e de sua competência comunicativa. Ao colocar ênfase nesses dois aspectos, busca-se combater o ensino descontextualizado, acrítico e baseado na gramática e tradução, que dificilmente contribui com a formação de cidadãos ativos e preparados para interagir em um mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Communicative dimensions in language teaching**. Campinas: Pontes, 2013.
- ALKMIN, T. M. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-50. v. 1.
- ANTONIO, R. M. **Teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica: o desafio do método dialético na didática**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAILEY, K. M. Speaking. In: NUNAN, D. (Org.). **Practical English Language Teaching**. New York: McGraw-Hill, 2003. p. 47-66.
- BARBOSA, W. do V. O materialismo histórico. In: RESENDE, A. (Org.) **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 173-195.
- BASTURKMEN. H. **Developing courses in English for specific purposes**. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. As diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRITISH COUNCIL. Bem-vindo ao British Council Brasil. 2017. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n.1-2, p. 17-50, 1996.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jan. 2017.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

“The New School”, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hoUx036IN9Q&t=3001s>>, acesso em 11 jan 2017.

HARMER, J. **Teacher knowledge: core concepts in English Language Teaching**. Essex: Pearson, 2012.

_____. **The practice of English Language Teaching**. 4. ed. London: Longman, 2007.

HELGESEN, M. Listening. In: NUNAN, D. (Org.). **Practical English Language Teaching**. New York: McGraw-Hill, 2003. p. 23-46.

HOWATT, A. **A History of English Language Teaching**. Oxford: OUP, 1984.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**. New York: Cambridge University Press, 1987.

INSTITUTO PLANO CDE. O ensino de inglês na educação pública brasileira. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

JOHNS, A. M.; PRICE-MACHADO, D. English for Specific Purposes: tailoring courses to student needs – and to the outside world. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. 3rd. ed. Londres: Heinle Heinle – Thomson Learning, 2001. p. 43-54.

JOHNSON, K. Communicative approaches and communicative processes. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Org.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: OUP, 1979. p.192-238.

KELLY, G. **How to teach pronunciation**. Essex: Pearson, 2007.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2012.
KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

KRASHEN, S. Principles and Practices in second language acquisition. 2009.
Disponível em:
<http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em:
12 nov. 2016.

_____. **Second Language Acquisition: theory, applications, and Some Conjectures**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. A Post-method perspective on English Language Teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. New York: OUP, 2001.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 15-31.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. 3rd. ed. Oxford: OUP, 2011.

LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2014.

LIMA, L. de O. **A construção do homem segundo Piaget: uma teoria da educação**. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching: an introduction**. Cambridge: CUP, 1995.

MARSHEAN, M. T. N. Língua estrangeira no RS: uma visão a realidade justificando o estudo de crenças. In: MARSHEAN, M. T. N. et al. **Aprendendo e ensinando crenças em LA**. Campinas: Pontes, 2015. p. 11-25.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O Capital: Crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I.

MCCARTEN, J. **Teaching Vocabulary**: lessons from the corpus, lessons for the classroom. New York: CUP, 2007.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1999.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNAN, D. **The Learner-Centred Curriculum**: a study in second language teaching. Cambridge: CUP, 1988.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês**: do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y. La; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-33.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

ORTIZ, Renato. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, V. L. M. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014a.

_____. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2014b.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1998.

PIRES, M. F. C. Education and the historical and dialectical materialism. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: OUP, 1987.

QUAST, K. **A LM como recurso mediacional na aprendizagem de LEs**. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2003.

_____. Ensino de pronúncia: concepções de língua(gem) e de sujeito ao Listen and Repeat. **Horizontes em Linguística Aplicada**, Brasília, DF, ano 15. n. 1, p. 97-115, 2016.

FANTUCCI, I. Contribuição do alerta, da atenção, da intenção e da expectativa temporal para o desempenho de humanos em tarefas de tempo de reação. 2001. 130 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RAMOS, A. G.; STAHL, L.; SOARES, N. R. (Des)encontro de crenças no Ensino/aprendizagem de E/LE. In: MARCHESAN, M.T.N. et al. **Aprendendo e ensinando crenças em LA**. Campinas: Pontes, 2015. p. 27-58.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RICHARDS, J. C. **Communicative language today**. Cambridge: CUP, 2006.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística**: I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2014. p. 241-271.

SAVAGE, K. L.; BITTERLIN, G.; PRICE, D. **Grammar Matters**: teaching grammar in adult ESL programs. Cambridge: CUP, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Pedagogia histórico-crítica. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm>. Acesso em: 05 jan. 2017.

SAVIGNON, S. J. Communicative Language Teaching for the twenty-First Century. In: SAVIGNON, S. J. (Org.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3rd. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 13-28.

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. B. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 211-227. v. 2.

SCRIVENER, J. **Learning teaching**. Oxford, UK: Macmillan, 2015.

SILVA, E. R. A defesa de Vigotski ao ensino da gramática. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 47, maio/ago. 2010.

SIQUEIRA, S. O ensino e inglês na Escola Pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2014. p. 93-110.

JOHN-STEINER, V, MAHN, H. Sociocultural approaches to learning and development: In: Smith, P. K. Pellegrini, A. D. **A Vygotskian framework: Educational Psychologist**, Nova Yorke, 2000, p. 89-123, v. 2.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SWAN, M. Language teaching is teaching language. Disponível em: <<http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/language-teaching.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

THORNBURY, S. **How to teach speaking**. London: Pearson Longman, 2005.

_____. Language teaching methodology. In: SIMPSOM, J. (Org.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. Nova York: James Simpson ed. Routledge, 2011.

TRANSPARANCY INTERNATIONAL. How to stop corruption: 5 key ingredientes. Disponível em: <http://www.transparency.org/news/feature/how_to_stop_corruption_5_key_ingredients>. Acesso em: 10 mar. 2016.

TRAVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach**. 13th. ed. Cambridge: CUP, 2009.

WILSON, J. J. **How to teach listening**. Essex: Pearson, 2009.