



**PREFEITURA
BELO HORIZONTE**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DESAFIOS DA FORMAÇÃO

PROPOSIÇÕES CURRICULARES

ENSINO FUNDAMENTAL

LÍNGUA INGLESA

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

BELO HORIZONTE

FICHA TÉCNICA

PREFEITO DE BELO HORIZONTE

MARCIO ARAUJO DE LACERDA

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

AFONSO CELSO RENAN BARBOSA

GERÊNCIA DE COORDENAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO

DAGMÁ BRANDÃO SILVA

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO

ADRIANA MOTA IVO MARTINS

REVISÃO

ELIZETE MUNHOZ RIBEIRO

IMPRESSÃO

RONA

EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Carangola, 288/7º Andar – Bairro Santo Antônio

Belo Horizonte/Minas Gerais – Brasil

e-mail: smed@pbh.gov.br

As Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) foram elaboradas de forma coletiva, entre os anos de 2007 e 2008, com a participação dos professores da RME-BH, de assessores e consultores. Em 2010, foi realizada a primeira publicação impressa. Em 2012, diante da demanda de nova tiragem para atender aos novos profissionais que ingressaram na RME-BH, foi feita a reimpressão, em que se adotaram as regras do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

É permitida a reprodução parcial ou total desta publicação, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer outro fim comercial.

1ª edição: 2010
Reimpressão: 2012

SUMÁRIO

Introdução	5
Proposição Curricular para o Ensino Fundamental da RME-BH de Língua Inglesa – 1º e 2º Ciclos.....	6
Proposição Curricular para o Ensino Fundamental da RME-BH de Língua Inglesa – 3º Ciclo	33

INTRODUÇÃO

Este documento é uma versão revisada e ampliada das Proposições Curriculares para o ensino da Língua Inglesa nos três ciclos de formação da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). O processo de revisão dessas Proposições Curriculares é resultado de uma extensa e profícua interlocução com professores e coordenadores da RME-BH, no período de setembro a dezembro de 2008. Contudo, não se encontra encerrado para debates. Pelo contrário, à medida que essas proposições forem concretizadas em sala de aula, os professores são convidados a comentá-las e a sugerir ajustes para futuras intervenções nos espaços *online* e em encontros presenciais. Entendemos que somente por meio desta constante interação será possível alcançarmos a qualidade de ensino e aprendizagem desejada.

O processo de apontar diretrizes norteadoras para o trabalho com a Língua Inglesa para a RME-BH tem como referência os PCN-LE (BRASIL, 1998), a organização e lógica do caderno do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE (BATISTA *et. al*, 2005), a Proposta Curricular de Língua Estrangeira do Estado de Minas Gerais – CBC (MINAS GERAIS, 2007) e as concepções político-pedagógicas da Escola Plural – RME-BH (2002). Nosso ponto central é a educação inclusiva, tendo em vista o anseio de formar cidadãos críticos, conscientes do mundo que os cerca e atuantes na sociedade, por meio de atividades de aprendizagem significativas para esses aprendizes. Nesta perspectiva, estas Proposições Curriculares terão como objetivo estabelecer provisões teórico-metodológicas para um ensino significativo, uma vez que parece ser consenso entre pesquisadores da área de ensino da Língua Inglesa os vários benefícios do início da aprendizagem de línguas na infância (CAMERON, 2001; ROCHA, 2006). No entanto, para que esse processo de ensino-aprendizagem para crianças seja implementado com sucesso, é fundamental que seja desenvolvido com o suporte de objetivos e embasamentos teórico-metodológicos claros e bem definidos, contando com uma infraestrutura adequada de recursos (laboratório de informática em rede, DVD, livros, etc.). É isto que se almeja alcançar nessa construção das Proposições Curriculares aqui apresentadas.

PROPOSIÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA RME-BH

DE LÍNGUA INGLESA – 1º E 2º CICLOS

RAZÕES PARA APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 1º E 2º CICLOS

Oferecer uma língua estrangeira (LE) aos estudantes da escola pública, desde o início do Ensino Fundamental, demanda uma reflexão sobre sua função educativa, reflexão proposta aqui neste espaço.

Em um mundo cada vez mais globalizado, a interface entre os conteúdos e os conhecimentos perde seus limites e contornos anteriormente definidos.

O conhecimento produzido pela humanidade é um patrimônio universal. Quando pensamos nas disciplinas e nas áreas de ensino, nos conhecimentos a serem priorizados nas práticas escolares, em referenciais curriculares, principalmente na escola pública, devemos partir do princípio de que, por direito, nossos educandos devem ter contato com toda essa complexidade. Nada os difere como sujeitos de direitos. Destituí-los do direito a um conhecimento fortemente valorizado em nossa sociedade, conhecimento capaz de contribuir para sua formação integral, seria uma forma de exclusão inaceitável numa escola que se pretende inclusiva.

Uma língua estrangeira deve ser sempre pensada como constituinte e constituidora de domínios e saberes. É um erro pensar que os conhecimentos trabalhados em nossos currículos vão necessariamente levar os educandos a se tornarem totalmente proficientes, e que, por isso, o estudo da Língua Inglesa seria uma oferta irrelevante para este contexto de ensino.

Partir da premissa de que o educando nunca chegará a falar e dominar o inglês como segunda língua, e que então seria uma oferta desnecessária a estudantes sócioeconomicamente desfavorecidos e hipoteticamente desqualificados historicamente, além de representar um preconceito, pode ser um erro político-pedagógico. Cada pessoa reage de maneira individual às oportunidades que tem em sua trajetória de vida. A escola pública tem como responsabilidade democrática oferecer, no tempo adequado, os conhecimentos e as bases para que os mesmos sejam apreendidos por seus educandos, independentemente dos resultados subsequentes em sua vida profissional ou particular.

Cabe, aqui, ressaltar que o estudo de uma língua vai além da mera aprendizagem de um sistema de signos. A aprendizagem de uma língua estrangeira representa para nossos educandos uma ampliação dos horizontes, uma ampliação da capacidade para entender as diferenças humanas em seus aspectos globais. Possibilitar a comunicação entre os povos constitui-se em uma oportunidade de discussão das diferenças culturais e de convivência com a diversidade. Nessa perspectiva, pode promover valores como a tolerância, o respeito em relação a outras culturas e

ainda a desmistificação da crença de que essas outras culturas sejam melhores do que a nossa. Sendo assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode favorecer a valorização da nossa identidade e o fortalecimento da nossa autoestima. Corroborando com essa argumentação, Rocha (2006, p.94) afirma:

“A dimensão cultural no ensino de línguas oferece a possibilidade de se trabalhar a etnocentricidade da criança, de estimular sua curiosidade e motivação, de ampliar seu conhecimento do mundo, de fortalecer sua autoestima, de promover atitudes positivas em relação à diversidade linguística e cultural, de contribuir para o entendimento e a paz mundial, além de prepará-la para o aprendizado de LE em séries posteriores.” (Rocha, 2006, p.94)

É importante ressaltar que a criança traz alta motivação e expectativa frente à aprendizagem de uma nova língua. Essa atitude favorável é facilitadora para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, motivados, eles tendem a engajar-se no processo, tornando-se participantes ativos na construção de seu conhecimento.

Ter contato com uma outra forma de língua – além da materna – com uma outra construção sintática, e uma outra forma de interagir com os pensamentos a partir da construção de uma outra representação de símbolos e signos pode significar enriquecimento cultural, intelectual, afetivo e cognitivo. Além disso, pode ajudar os educandos a aprender e aprofundar conhecimentos e usos em sua língua materna a partir da problematização de hipóteses linguísticas, aproximando-os de hipóteses mais reais e concretas. Vale ressaltar, aqui, que a aprendizagem da Língua Inglesa pretende desenvolver-se em consonância com o ensino da língua materna, uma vez que promoveremos a aprendizagem por meio de projetos educacionais e por meio de gêneros textuais, fazendo uso de situações de aprendizagem contextualizadas e mais significativas. A aproximação com a língua materna possibilitará um trabalho mais efetivo com a linguagem. Vale também acrescentar o benefício da aprendizagem da Língua Inglesa numa perspectiva interdisciplinar, conforme proposta pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) e preconizada na Escola Plural (2002). Por meio de projetos educacionais, a inter-relação com outras disciplinas como História, Geografia, Ciências, Arte, etc. é perfeitamente possível e desejável durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas para o ensino da língua estrangeira. Os projetos também ampliam atitudes de colaboração entre os participantes e estimulam o respeito aos pontos de vista do outro.

Cabe ainda salientar que a não inclusão da língua estrangeira nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental privaria o estudante da escola pública municipal também do direito de vivenciar a aprendizagem desse conhecimento como “uma atividade emocional e não apenas intelectual.” (PCN-LE, 1998, p.66). Ao afirmar isso, os PCN prosseguem afirmando que “o aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo”. Vale enfatizar que o desenvolvimento afetivo e a autoestima podem ser facilmente estimulados por meio de atividades lúdicas de aprendizagem propostas nesses referenciais. Rocha (2006, p.18) assevera que a aprendizagem de uma língua estrangeira tem um

papel fundamental na formação global dos alunos, que “inclui além do desenvolvimento linguístico-comunicativo, o desenvolvimento de atitudes e a construção de valores”, devendo, portanto, ser vista como um direito adquirido. Apropriamo-nos, então, das palavras dessa autora (ROCHA, 2006) no exercício da reflexão sobre os benefícios de se iniciar a aprendizagem da Língua Inglesa no 1º ciclo do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Por que aprender inglês no 1º e 2º Ciclos?

- Direito ao conhecimento
- Ampliação dos horizontes
- Capacidade de entender as diferenças
- Convivência com a diversidade
- Desmistificação da crença de uma cultura inferior
- Valorização da identidade

SUPORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Estas Proposições Curriculares para o ensino de língua estrangeira no 1º ciclo e no 2º ciclo da RME-BH alicerçam-se na noção de linguagem como prática social, fortemente fundamentadas na teoria sócio cultural (ou sóciohistórica) elaborada por Vygotsky (1996), na visão sociointeracionista de Bronckard (2003) e na noção de gêneros de Schwnewly e Dolz (2004) como **megainstrumentos** para o ensino e a aprendizagem. Palavras-chave são interação, colaboração com o outro para aprender, andaimes (*scaffolding*), aprendizagem mediada pela brincadeira, conteúdos em espiral, *feedback*, uso social da linguagem.

Palavras-chave:

- Interação
- Colaboração
- Andaime
- Ludicidade
- Conteúdos em espiral
- Uso social da linguagem

O ENSINO DE LE VIA GÊNEROS TEXTUAIS

Observa-se, claramente, que a abordagem aqui proposta não se ancora no ensino de estruturas gramaticais isoladas do seu contexto de uso. O foco passa a ser a linguagem concebida como atividade social, histórica e cognitiva e, portanto, ancora-se em diferentes gêneros textuais. Segundo o CEALE (Caderno 2, p.30), gêneros textuais são compreendidos como

“[...] as diferentes "espécies" de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade, reconhecidos com facilidade pelas pessoas. Por exemplo: bilhete, romance, poema, sermão, conversa de telefone, contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamento, etc.”

Por conseguinte, os gêneros textuais – exemplos autênticos do discurso em LE, retirados de suportes reais que circulam na sociedade – são instrumentos que possibilitam ao aprendiz o acesso ao conhecimento da língua estrangeira. Concordamos com Cristovão, Durão, Nascimento & Santos (2006, p.44) que afirmam que:

“Conhecer um gênero de texto é conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e de textualização que levam o agente produtor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto. Nesta perspectiva, o gênero é um instrumento socialmente elaborado que media uma atividade, ao mesmo tempo que a materializa – instrumento mediador que precisa ser apropriado pelo sujeito para que seja eficaz. Essa apropriação exige por parte do professor o ensino deliberado de gêneros textuais.”

As capacidades de linguagem necessárias para se compreender e produzir textos orais e escritos são assim descritas por Cristóvão *et. al.* (2006, p.48):

- as capacidades de ação, isto é, o reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos;

- as capacidades discursivas, isto é, o reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, os tipos de discurso e de sequência mobilizados;
- as capacidades linguístico-discursivas, isto é, o reconhecimento e a utilização do valor das unidades linguístico-discursivas inerentes a cada gênero para a construção do significado global do texto.

Em outras palavras, o desenvolvimento das capacidades de ação refere-se à reflexão e compreensão acerca do contexto de produção do texto: qual o seu assunto, quem o escreveu, para quem escreveu, qual o propósito do escritor, qual o gênero textual escolhido, onde e quando o texto foi escrito. O mesmo vale para textos orais.

As capacidades discursivas são desenvolvidas pela análise da estrutura textual: como o texto é organizado, qual a sua tipologia (narrativa, descritiva, expositiva, etc.), que elementos não verbais fazem parte dessa estrutura, qual a sua distribuição em uma página ou o seu *layout*, no caso de textos escritos. Estes elementos estruturais são facilmente identificáveis pelo leitor/ouvinte proficiente.

As capacidades linguístico-discursivas dizem respeito às estruturas linguísticas e aos itens lexicais recorrentes no gênero textual ou presentes no texto estudado. Assim, um gênero que possui estruturas linguísticas fixas como uma receita culinária, por exemplo, suscitará o trabalho com números, unidades de medida, ingredientes e o modo imperativo. Outros gêneros, mais flexíveis no que se refere aos aspectos linguístico-discursivos, como cartas ou conversas informais, dependem mais do contexto (capacidades de ação) para a definição das capacidades linguístico-discursivas a serem sistematizadas.

O que propomos é que as capacidades de linguagem do educando sejam desenvolvidas por meio de gêneros de seu cotidiano e que façam sentido para ele. Sugerimos, por exemplo, com base em Rocha (2006), para o 1º ciclo, crianças entre 6 e 8/9 anos, os gêneros da esfera do brincar, os quais envolvem jogos e brincadeiras; gêneros da esfera do cantar, que se relacionam às atividades com música e ritmo e gêneros da esfera do contar, os quais incluem as atividades narrativas. Concordamos com Rocha (2006, p.286), que enfatiza que “a brincadeira, as canções e os contos são os fatos/eventos sociais através dos quais muitas das experiências de mundo imaginário das crianças se organizam e que, assim sendo, destacam-se de maneira significativa na infância”.

Apresentamos, a seguir, um quadro com a síntese dos gêneros textuais orais e escritos que foram indicados na primeira versão deste documento e expandidos por intervenção de professores da RME. Os critérios comuns adotados pelos professores ao elegerem estes como os gêneros mais apropriados para o 1º e 2º ciclos foram a maturidade dos alunos e suas áreas de interesse. Cabe

dizer, aqui, que a escolha dos gêneros e dos textos com os quais vai trabalhar compete ao professor. Tal decisão deve ser embasada no contexto sócio comunicativo que ele deseja que seus alunos vivenciem. Se, por exemplo, o contexto for convidar os amigos para uma festa de aniversário, o professor deverá decidir que gênero textual cumprirá melhor este papel: um convite, um *e-mail* ou mesmo um telefonema seriam adequados. Se o professor deseja trabalhar o texto escrito, pode optar pelo convite ou pelo *e-mail*. Vale lembrar que a complexidade e profundidade no desenvolvimento das capacidades no estudo de textos orais e escritos dependem da idade, maturidade, necessidade e interesse dos aprendizes.

Sugestões de gêneros textuais para o ensino de LE no 1º ciclo

Gêneros Oraís	Gêneros Escritos
<ul style="list-style-type: none"> • Conversas informais • Trava língua • Receitas culinárias • Desenhos animados • Recados • Histórias contadas • Dramatizações (<i>Role-plays</i>, <i>Sketches</i>) • Canções tradicionais (<i>Chants</i>) • Jogos 	<ul style="list-style-type: none"> • Propagandas • Mensagens • Histórias em quadrinhos • Calendários • Letras de música • Receitas culinárias • Cartões • Convites • <i>Slogans</i> • Cartazes • Placas de aviso • Instruções de jogos • <i>Webpages</i>

Sugestões de gêneros textuais para o ensino de LE no 2º ciclo

Gêneros Orais	Gêneros Escritos
<ul style="list-style-type: none"> • Conversas informais • Conversas telefônicas • Trava língua • Receitas culinárias • <i>Surveys</i> • Desenhos animados • Músicas populares • Propagandas • Recados • Histórias contadas • Relatos • Mensagens telefônicas • Programas de entrevistas (<i>Talk shows</i>) • Dramatizações (<i>Role-plays, Sketches</i>) • Canções tradicionais (<i>Chants</i>) • Jogos 	<ul style="list-style-type: none"> • Propagandas • Mensagens • Histórias em quadrinhos • Calendários • Rótulos • Letras de música • Receitas culinárias • Listas (de compras, afazeres, etc.) • Cartões • Convites • <i>Slogans</i> • Cartazes • Placas de aviso • Folders • Diários • Charges • Piadas • Cartas • Instruções • Biografias • Diagramas e gráficos • Diários • Sinopses • <i>E-mails</i> • <i>Webpages</i>

Acreditamos que um trabalho com as crianças, baseado nesses gêneros, promoverá a oportunidade para um maior engajamento em “práticas sociais/educativas, de forma natural, com entusiasmo e com motivação no ensino de LE” (ROCHA, 2006, p.286).

A VISÃO SOCIOINTERACIONAL DA APRENDIZAGEM

O trabalho com gêneros textuais possibilita, ainda, o envolvimento dos alunos em projetos educacionais interdisciplinares e em tarefas significativas. O objetivo é que os alunos aprendam a produzir a língua estrangeira (Língua Inglesa) de maneira espontânea e natural, utilizando-se de vários recursos para o seu aprendizado, dentre eles a Internet. Por exemplo, ao criar uma *webpage* da turma para o desenvolvimento de projetos interativos, os alunos terão a oportunidade de se envolver ativamente no processo de aprendizagem, interagindo com os colegas e com o mundo por meio do ciberespaço. Promover a interação entre os alunos, despertando a co-responsabilidade dos participantes, é fundamental para que eles se tornem ativos no processo de aprendizagem. Essas ideias têm como fundamento a teoria de Vygotsky (*apud* LUNT, 1994), em particular em seu trabalho sobre a relação entre aprendizagem (instrução) e desenvolvimento, sobre o papel da mediação na compreensão e sobre o lugar essencial que a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ocupa na compreensão do desenvolvimento cognitivo de uma criança como indivíduo. Para Vygotsky, a instrução está na essência da aprendizagem e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento. Ele considera que a instrução precede e conduz o desenvolvimento. Em suas palavras, “a instrução só é útil quando ultrapassa o desenvolvimento. Quando isso acontece, ela impele ou desperta uma série completa de funções que estão adormecidas, em estado de maturação, na zona de desenvolvimento proximal.” (VYGOTSKY, 1987 *apud* LUNT, 1994, p.233)

De acordo com a teoria vygotskiana, zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real – aquilo que o aprendiz já sabe –, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que o aprendiz sabe fazer sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Por isso, o trabalho de mediação em pares e em grupos, ou seja, a interação com colegas feita de maneira colaborativa será muito importante no processo de ensino aprendizagem aqui proposto, uma vez que os andaimes (*scaffolding*) – o apoio à aprendizagem por meio de tarefas, instrução, sequência de atividades, materiais, etc. – são elementos essenciais para agir na ZDP. É importante enfatizar que, para Vygotsky (*apud* LUNT, 1994), os processos cognitivos são o resultado de interações sociais e culturais, e que todos os processos psicológicos do indivíduo têm sua origem no social. Os processos psicológicos humanos superiores têm suas funções na atividade colaborativa. A criança, diante de novos conhecimentos, por meio da atividade social – conduzida pela atividade instrucional do adulto e de um processo de internalização, será capaz de aprender o novo conhecimento.

No desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, nos projetos educacionais e tarefas significativas, o papel do professor como mediador/facilitador é fundamental. O professor deve incentivar e oferecer o suporte necessário para que o aluno descubra e aprenda coisas novas e

construa o seu conhecimento de forma significativa.



Figura 1: *Feedback, Scaffolding* e autonomia (DIAS, 2008).

No 1º e no 2º ciclos é muito importante ter em mente que o trabalho a ser desenvolvido com os alunos será permeado de **atividades lúdicas**, pois as habilidades conceituais da criança são expandidas por meio do brincar e do uso da imaginação. Ao envolver-se em jogos variados, a criança adquire e inventa regras, ou seja, há oportunidade para o desenvolvimento intelectual. Inicialmente, os jogos são reproduções de situações reais, porém, na dinâmica da imaginação da criança e do reconhecimento de regras implícitas que regem as atividades reproduzidas na brincadeira, ela adquire um controle elementar do pensamento abstrato. Nesse sentido, a brincadeira dirige o desenvolvimento, argumenta Vygotsky. Ele propõe um paralelo entre a brincadeira e a instrução escolar – ambos agem na zona de desenvolvimento proximal e em ambos os contextos a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passará a internalizar. Durante as brincadeiras todos os aspectos da vida podem tornar-se temas de jogos.

LETRAMENTO DIGITAL NA SALA DE AULA DE LE

Em um país em que o acesso a textos reais publicados em Língua Inglesa é restrito, é a Internet a fonte inesgotável de materiais e de textos de diversos gêneros que podem constituir a base das atividades de ensino. Professores e alunos precisam, portanto, se apropriar das capacidades necessárias para lidar com tal recurso, para tirar o melhor proveito daquilo que ele pode lhes oferecer. Além disso, outras ferramentas, como editores de texto, apresentações em *PowerPoint* ou correspondentes devem fazer parte da dinâmica das aulas de Língua Inglesa, pois ao mesmo tempo em que os aprendizes desenvolvem suas capacidades linguísticas, também ampliam suas possibilidades de atuação em um mundo a cada dia mais informatizado. No contexto atual, aqueles alunos que já dominam os conhecimentos necessários para o desempenho das atividades diárias que as novas tecnologias (computadores, celulares, *iPod*, etc.) lhes impõem são conhecidos como *digital natives* (nativos digitais) e se destacam ante àqueles que ainda não foram devidamente incluídos na era digital.

O uso de computadores na educação e, em breve, de outros aparatos eletrônicos, é inevitável. Contudo, é necessário que este uso não se restrinja às aulas especializadas. Sugere-se, portanto, que atividades habituais sejam implementadas nos laboratórios de informática. Por exemplo, um uso essencial da Internet é a comunicação via *e-mails*, as conversas em salas de bate papo ou ainda as trocas de cartões virtuais de Páscoa, Natal e outras datas comemorativas. Assim, os alunos podem trocar pequenos *e-mails* ou cartões virtuais com seus colegas de turma, de escola ou até de outros países. Ao fazer uso de tais recursos, o professor proporciona aos alunos a oportunidade de se letrarem lingüística e digitalmente. Outra sugestão é que esforços sejam feitos para a criação das *webpages* das turmas. Atividades como essas elevam a autoestima dos alunos, os motivam a aprender a Língua Inglesa e os capacitam a assumirem uma postura mais autônoma no seu processo de aprendizagem.

Sharma e Barrett (2007) relacionam alguns motivos para que a tecnologia seja incluída no ensino de língua estrangeira. Algumas das razões apontadas por esses autores são:

- O uso da tecnologia pode motivar os alunos para a aprendizagem.
- Atividades mediadas por computador podem ser mais interativas que atividades impressas.
- Os alunos gostam de receber *feedback* imediato, como o que é dado ao final das atividades interativas feitas no computador, quando o programa aponta imediatamente o número ou a porcentagem de erros e acertos dos aprendizes.
- A tecnologia permite a comunicação entre pessoas separadas pela distância e pelo tempo.
- A tecnologia permite a prática e o estudo da língua fora da sala de aula, em qualquer lugar, a qualquer momento. Isso aumenta a autonomia dos alunos.

Dias (2008) representa em um diagrama a variedade de ferramentas disponíveis para a aprendizagem de línguas estrangeiras em ambientes virtuais. É importante ressaltar que muitas dessas ferramentas não foram criadas para o ensino línguas, mas podem facilmente servir a este propósito em salas de aula de LE em que a língua é compreendida como prática social.

Ferramentas de colaboração on-line

E-mails / E-groups

Sites interessantes e adequados à faixa etária dos alunos envolvidos

Blogs Fóruns

Text Chat (MSN – Gmail)

Chat – com voz e imagem

Wiki

Criação de hipertextos para comunidades fechadas e/ou abertas

Ambientes Virtuais de Aprendizagem

MOODLE, TelEduc, Ambientes criados pela associação de um conjunto de ferramentas grátis da *Web* (VEADO, 2008).

WebQuests

<http://webquest.org/>

Figura 2: Ferramentas de colaboração *online* (DIAS, 2008).

As ferramentas disponíveis são muitas e os motivos para usá-las já foram destacados acima. Faz-se necessário, contudo, que o professor selecione, avalie e prepare seus materiais de ensino baseado em princípios educativos bem definidos. É preciso discernir, dentre a vasta gama de conteúdos e atividades ofertada *online* ou mesmo em CD-roms, DVDs, etc., aqueles que são apropriados para desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes. Deve-se tomar cuidado para que os recursos digitais não sejam apenas acréscimos, aparentemente inovadores, à prática pedagógica, configurando-se em aulas tradicionais centradas no ensino descontextualizado de vocabulário e gramática. Antes, devem ser vistos como fonte de textos de gêneros variados e autênticos e de atividades que possibilitam o engajamento discursivo dos aprendizes em contextos sócio comunicativos diversos.

Ao possibilitar os estudantes usarem as novas tecnologias para aprender e praticar a Língua Inglesa, o professor favorece o cumprimento de um papel fundamental da escola na formação cidadã de seus alunos. Isso ocorre porque, além do aprendizado e uso da LE, os alunos tornam-se mais competentes no uso dos recursos tecnológicos e mais autônomos no seu processo de aprendizagem. Por isso, enfatizamos a necessidade do desenvolvimento do letramento digital das crianças, sendo que tarefas devem ser especialmente selecionadas a partir da própria *Web*, uma vez que ela disponibiliza gratuitamente uma infinidade de *sites* que podem ser utilizados no 1º e no 2º ciclos.

Sugestões de sites para alunos e professores de inglês do 1º ciclo

<http://www.monica.com.br/ingles/index.htm> – na versão em inglês do *site*, há histórias em quadrinho seriadas, tirinhas, cartões virtuais, jogos e desenhos para colorir.

<http://www.starfall.com> – o *site* contém atividades interativas que contemplam os dois eixos: compreensão e produção de gêneros orais e compreensão e produção de gêneros escritos, como a confecção de um calendário e redação de cartinhas.

<http://www.learningisland.org/> – o *site* oferece livros de histórias e atividades que podem ser baixados em pdf.

<http://www.bbc.co.uk/history/forkids/> – neste *site* estão disponíveis histórias, jogos, atividades de leitura e compreensão oral.

<http://www.britishcouncil.org/kids> – o *site* oferece jogos, canções, histórias e várias sugestões de atividades para professores.

<http://www.pbs.org/teachers/> – no *site* há recursos didáticos e instruções sobre atividades de várias disciplinas (matemática, arte, ciências etc.) em inglês, para vários níveis escolares.

<http://pbskids.org> – o *site* contém histórias, atividades e ideias para o professor sobre como usar os recursos disponíveis.

<http://scholastic.com/MagicSchoolBus/> – neste *site* estão disponíveis histórias, jogos, atividades de leitura e vídeos.

<http://www.gameskidsplay.net/> – o *site* apresenta várias sugestões de jogos tradicionais com suas explicações.

<http://www.cp.duluth.mn.us/%7ESarah/rdr020.html> – *site* de receitas culinárias para crianças.

<http://www.storyplace.org> – o *site* oferece histórias interativas para ler e ouvir. As crianças completam lacunas das histórias, interagindo com o texto.

<http://tiki.oneworld.net/friends.html> – *site* voltado para questões ambientais. Possui piadas, jogos, depoimentos e *message boards*.

<http://www.learningplanet.com/stu/kids3.asp> – neste *site* há atividades para membros apenas e atividades gratuitas. No *link* 'Students' os jogos são gratuitos.

Sugestões de sites para alunos e professores de inglês do 2º ciclo

<http://www.monica.com.br/ingles/index.htm> – na versão em inglês do *site*, há histórias em quadrinho seriadas, tirinhas, cartões virtuais, jogos e desenhos para colorir.

<http://www.starfall.com> – o *site* contém atividades interativas que contemplam os dois eixos: compreensão e produção de gêneros orais e compreensão e produção de gêneros escritos, como a confecção de um calendário e redação de cartinhas.

<http://www.learningisland.org/> – o *site* oferece livros de histórias e atividades que podem ser baixados em pdf.

<http://www.bbc.co.uk/history/forkids/> – neste *site* estão disponíveis histórias, jogos, atividades de leitura e compreensão oral.

<http://www.britishcouncil.org/kids> – o *site* oferece jogos, canções, histórias e várias sugestões de atividades para professores.

<http://www.pbs.org/teachers/> – no *site* há recursos didáticos e instruções sobre atividades de várias disciplinas (matemática, arte, ciências etc.) em inglês, para vários níveis escolares.

<http://pbskids.org> – o *site* contém histórias, atividades e ideias para o professor sobre como usar os recursos disponíveis.

<http://scholastic.com/MagicSchoolBus/> – neste *site* estão disponíveis histórias, jogos, atividades de leitura e vídeos.

<http://www.gameskidsplay.net/> – o *site* apresenta várias sugestões de jogos tradicionais com suas explicações.

<http://www.cp.duluth.mn.us/%7Esarah/rdr020.html> – *site* de receitas culinárias para crianças.

<http://www.storyplace.org> – o *site* oferece histórias interativas para ler e ouvir. As crianças completam lacunas das histórias, interagindo com o texto.

<http://tiki.oneworld.net/friends.html> – *site* voltado para questões ambientais. Possui piadas, jogos, depoimentos e *message boards*.

<http://www.learningplanet.com/stu/kids3.asp> – neste *site* há atividades para membros apenas e atividades gratuitas. No *link* 'Students' os jogos são gratuitos.

<http://www.funbrain.com/> – o *site* contém jogos, histórias, atividades de leitura interativa e *blogs*.

Esta lista de *sites* é apenas uma pequena amostra dos recursos disponíveis na *Web*. Recomendamos que os professores façam buscas de outros *sites*, formem suas próprias listas de favoritos e as compartilhem com seus colegas de trabalho. Assim, ampliarão rapidamente o seu repertório de materiais didático-pedagógicos.

PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Dois são os eixos articuladores em torno dos quais as capacidades de linguagem serão desenvolvidas, segundo esta proposta: **compreensão e produção de gêneros textuais orais** e **compreensão e produção de gêneros textuais escritos**. As capacidades gerais, as específicas e os conteúdos dos respectivos eixos encontram-se listados abaixo. Encontram-se também listadas as etapas para o desenvolvimento das capacidades, tendo em vista que cada professor deve avaliar o seu contexto e alterar a sequência, caso seja necessário. Estamos fazendo uso da lógica e organização da proposição em espiral do CEALE (BATISTA *et. al.*, 2005, p.15, v.2) para a sugestão das etapas a serem seguidas no processo de ensinar a LE.

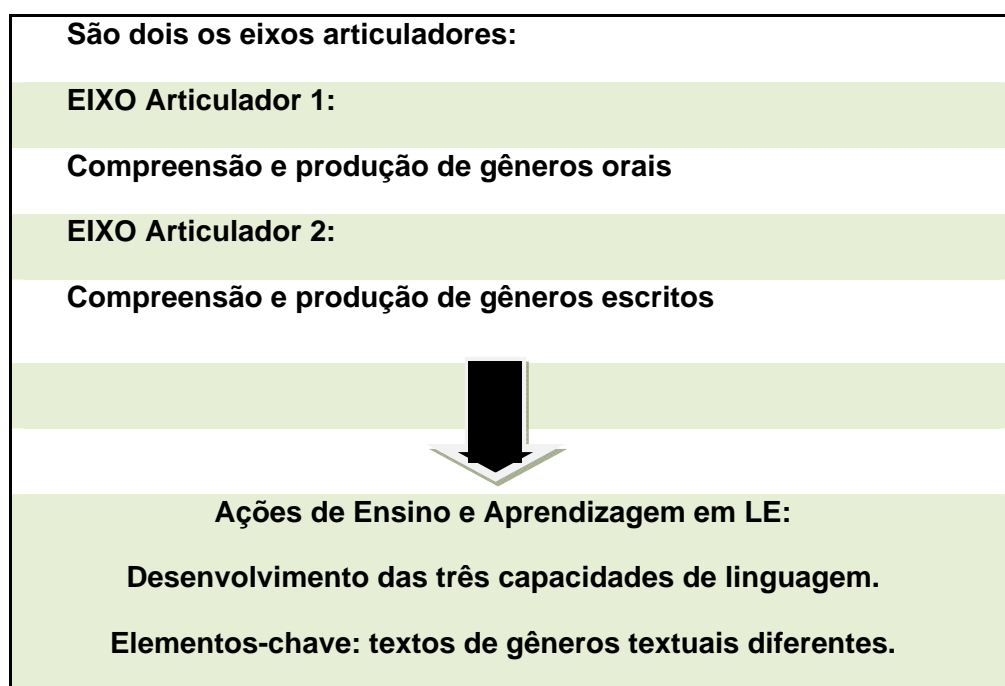


Figura 03: Eixos articuladores e ações de ensino e aprendizagem em LE

A escolha dos temas e conteúdos a serem ensinados na sala de língua estrangeira é, como já foi dito, responsabilidade do professor. Apresentaremos, a seguir, uma sugestão de como desenvolver estes temas e conteúdos ancorados nos dois eixos articuladores: a compreensão e produção de gêneros orais e a compreensão e produção de gêneros escritos. Propõe-se uma ação articulada entre estes eixos por meio do que denominamos *learning cycle*.

Eixos articuladores organizados em torno de um tema

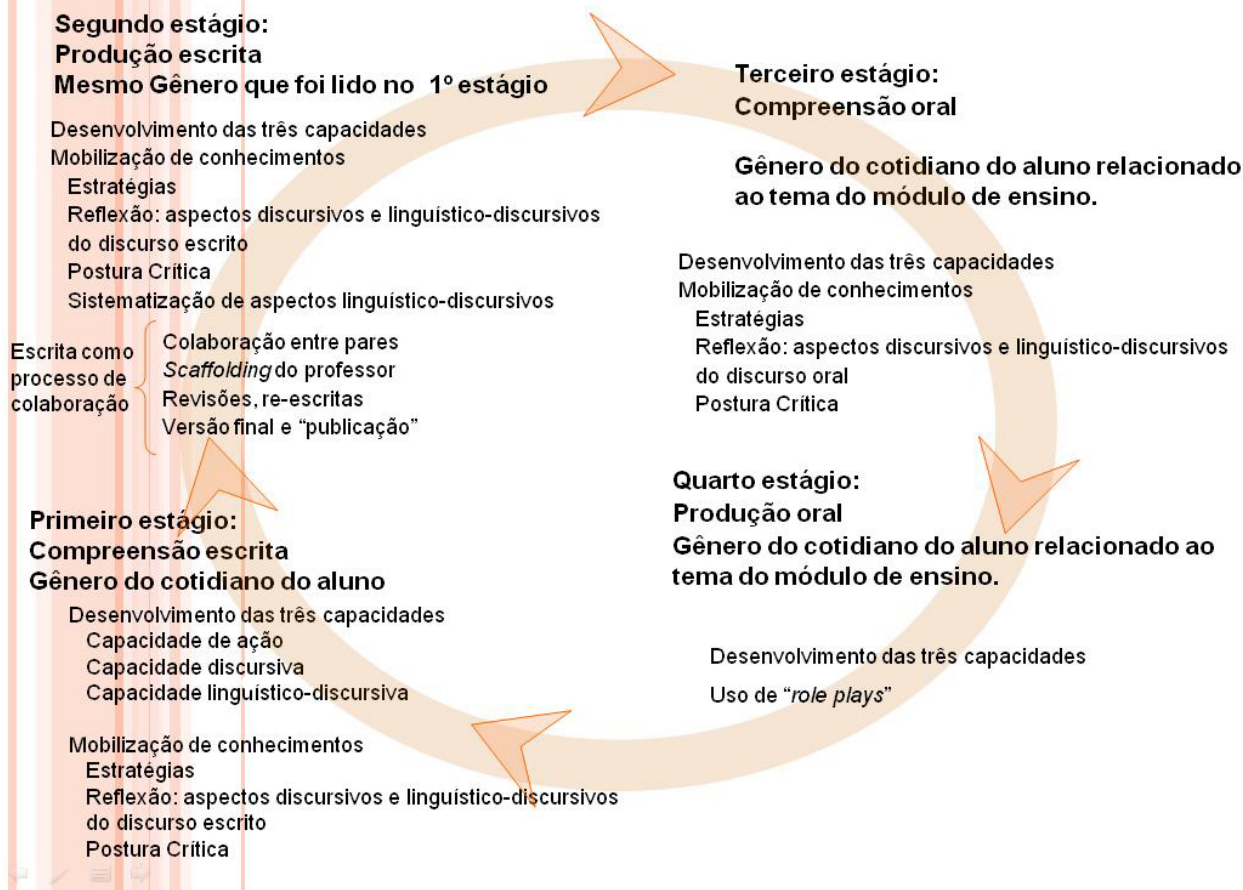


Figura 04: Learning Cycle (DIAS, 2005, 2007)

O diagrama representa a seguinte sequência didática: o professor seleciona gêneros textuais em torno de um tema de acordo com os objetivos sócio comunicativos que deseja ensinar e praticar. Assim, o professor apresenta um gênero oral para a compreensão (*listening*). Com os alunos, faz atividades que desenvolvem as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva do gênero proposto. Em seguida, fornece aos alunos um contexto no qual eles deverão interagir por meio daquele mesmo gênero textual oral. Deste modo, os alunos têm a oportunidade de usar as capacidades desenvolvidas na produção de seus próprios textos (*speaking*). Na sequência, o professor trabalha com um gênero textual escrito, também compatível com o contexto sócio comunicativo que subjaz a unidade (*reading*). Novamente, os alunos são levados a refletir sobre as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva que os prepararão para a atividade final, uma produção escrita do mesmo gênero estudado (*writing*). Exemplos de unidades criadas com base no modelo de *learning cycles* encontram-se disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem da Prefeitura de Belo Horizonte: <http://ead.pbh.gov.br/>. O professor deve informar-se, em sua escola, sobre a forma de acesso ao espaço do EAD do 1º Ciclo.

MATRIZES CURRICULARES

As matrizes curriculares do 1º e 2º ciclos são embasadas na abordagem de ensino via gêneros textuais e organizadas em torno dos dois eixos articuladores: compreensão e produção de gêneros orais e compreensão e produção de gêneros escritos.

Como contribuição para o planejamento do trabalho docente, os quadros com as matrizes curriculares trazem sugestões quanto à gradação no tratamento das capacidades em cada ano do ciclo, e são empregadas as letras I, R, T e C, que remetem aos verbos INTRODUZIR, RETOMAR, TRABALHAR e CONSOLIDAR. A definição destes termos parece no texto *Introdução*, destas Proposições Curriculares e foi reproduzida a seguir:

I – Introduzir – leva os estudantes a se familiarizarem com conceitos e procedimentos escolares, tendo em vista as capacidades que já desenvolveram em seu cotidiano ou na própria escola. Os estudantes, no seu dia a dia, desenvolvem muitos conhecimentos e, nesse sentido, **Introduzir** não significa necessariamente um primeiro contato com determinado conceito, mas, sim, um primeiro tratamento escolar dele, que busca articular o que o estudante já sabe com a nova situação-problema. Da mesma maneira, a abordagem inicial de uma determinada capacidade/habilidade muitas vezes depende de conteúdos e de procedimentos que foram aprendidos na própria escola, quando do desenvolvimento de outras capacidades/habilidades. Assim, a introdução dessa nova capacidade acontecerá de forma articulada a uma retomada de aspectos relacionados a essas outras capacidades.

R – Retomar – ao se introduzir o trabalho pedagógico com uma determinada capacidade, aspectos que se relacionam a outras capacidades já consolidadas necessariamente terão de ser retomados, sendo ampliados à medida que se trabalha sistematicamente com essa nova capacidade a ser desenvolvida. Procuraremos evidenciar aquelas capacidades que, mesmo após serem consolidadas, serão objeto de trabalho pedagógico do professor, por serem importantes no desenvolvimento de outras. É importante ressaltar que **Retomar** não tem o mesmo sentido de revisar. Revisar tem muitas vezes um sentido de repetição de algo que já deveria ter sido aprendido. **Retomar** significa que o estudante já está aprendendo algo novo e que para isso há uma nova abordagem daquilo que já foi ensinado. Promove uma ampliação das capacidades e uma nova e diferente oportunidade para aqueles estudantes que não a desenvolveram plenamente.

T – Trabalhar – tipo de abordagem que explora de modo sistemático as diversas situações-problema que promovem o desenvolvimento das capacidades/habilidades que serão enfocadas pelo professor. Demanda um planejamento cuidadoso das atividades, que deverão ser variadas, de modo a explorar as várias dimensões dos conhecimentos disciplinares que se relacionam a uma determinada capacidade e também as inter-relações com outras capacidades/habilidades. É importante que o professor organize seu trabalho tendo bem definida a capacidade que pretende desenvolver. Essa é uma fase em que os processos avaliativos são fundamentais para que o professor defina as intervenções a serem feitas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a ter clareza sobre o que efetivamente poderá ser consolidado pelos estudantes ao final desse processo.

C – Consolidar – no contínuo processo de aprendizagem dos estudantes, chega um momento em que é preciso sedimentar os avanços que ocorreram em seus conhecimentos. Nesse momento, determinados conceitos, procedimentos e comportamentos que foram trabalhados sistematicamente pelo professor devem ser colocados como objeto de reflexão na sala de aula, de modo que o trabalho pedagógico realizado com eles seja claramente concluído. Esse é o momento em que se formaliza a aprendizagem de acordo com a capacidade que foi desenvolvida, na forma de resumos, sínteses e registros com a linguagem adequada a cada área disciplinar. A avaliação assume, nessa fase, o objetivo de compor um quadro das aprendizagens que foram construídas pelos estudantes, que serão tomadas como referência na comunicação com as famílias e na continuidade do trabalho pedagógico no ciclo.

Cabe salientar que se trata de uma abordagem em espiral, em que o educando tem oportunidade de retomar as capacidades parcialmente dominadas para, depois, seguir em frente no outro ano do próximo ciclo ou na sequência do trabalho no mesmo ciclo. As capacidades no uso de uma língua estrangeira são articuladas, recursivas e recorrentes, havendo mesmo necessidade deste retomar as capacidades antes trabalhadas, mas num nível mais complexo. Essa progressão em espiral tem como objetivo desenvolver o domínio dos vários gêneros em diferentes níveis de complexidade de aprendizagem de LE no contexto da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Portanto, um gênero textual trabalhado em um ano do ciclo pode voltar em outro ano com características discursivas do texto mais elaboradas e, conseqüentemente, as linguístico-discursivas também.

EIXO ARTICULADOR 1: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS

Capacidades básicas

- Interagir com vários gêneros orais nas práticas sociais de uso da língua estrangeira com propriedade no contexto adequado.
- Produzir vários gêneros orais nas práticas sociais de uso da língua estrangeira com propriedade no contexto adequado.
- Fazer uso do conhecimento de mundo, conhecimento textual, conhecimento léxico-sistêmico, conhecimento estratégico e conhecimento atitudinal nas práticas sociais com a língua estrangeira.
- Identificar aspectos culturais locais e globais por meio de música, jogos, brincadeiras e expressão corporal, leitura, visando ao desenvolvimento de uma atitude crítica com abertura frente às diferenças, valorizando sua identidade cultural e fortalecendo sua autoestima.
- Interagir e utilizar os recursos das novas tecnologias, principalmente a Internet, no desenvolvimento do seu letramento digital.

Capacidades Específicas	Conteúdos	Distribuição no 1º Ciclo		
		1º	2º	3º
1. Identificar vários gêneros orais informais, compreendendo suas funções sociocomunicativas nas sequências conversacional, instrucional, descritiva e narrativa.	Diferentes gêneros orais, tais como, conversas informais (relativas a situações do cotidiano das crianças), canções tradicionais (<i>chants</i>), histórias contadas, trava-língua, etc., tendo em vista suas condições de produção, seus aspectos discursivos e linguístico-discursivos.	I/T	R/T	R/T
2. Reconhecer e usar recursos discursivos que constituem os textos de gêneros orais informais.	Características básicas dos gêneros utilizados nas interações do dia a dia, nas cantigas (<i>chants</i>), nas brincadeiras e nas narrativas.	I	R/T	R/T
3. Reconhecer e usar recursos linguístico-discursivos que constituem os textos de gêneros orais informais.	Mecanismos de textualização: ritmo, entonação, seleção vocabular pertinente ao gênero e elos lexicais (hiperônimos, sinônimos /antônimos, palavras relacionadas).	I	R/T	R/T
4. Expressar-se oralmente em diferentes situações sociocomunicativas, empregando a variedade linguística adequada.	Produção de diferentes gêneros orais, tais como, conversa informal, canções tradicionais (<i>chants</i>), histórias contadas, dramatizações (<i>role plays, sketches</i>), tendo em vista suas condições de produção, seus aspectos discursivos e linguístico-discursivos.	I/T	R/T	R/T
4.1. Falar empregando pronúncia, ritmo e entonação adequados à situação discursiva nas diversas situações sociocomunicativas.	Atividades contextualizadas em canções tradicionais, rimas, trava-língua, brincadeiras com enfoque em pronúncia, ritmo e entonação.	I/T	R/T	R/T
4.2. Participar de conversas informais.	Interações em sala de aula, brincadeiras com o uso da técnica do <i>Total Physical Response</i> ¹ (TPR).	I/T	R/T	R/T

¹ TPR é um método de ensino baseado na coordenação entre o comando do professor e as ações dos alunos. Ver: <http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=146503>

Capacidades específicas	Conteúdos	Distribuição no 2º Ciclo		
		1º	2º	3º
1. Identificar vários gêneros orais informais, compreendendo suas funções sociocomunicativas nas sequências conversacional, instrucional, descritiva e narrativa.	Diferentes gêneros orais, tais como, conversas informais (relativas a situações do cotidiano dos pré-adolescentes), canções tradicionais (<i>chants</i>), histórias contadas, anúncio publicitário, entrevistas, <i>clips</i> e filmes, dramatizações (<i>role plays</i> , <i>sketches</i>), etc., tendo em vista suas condições de produção, seus aspectos discursivos e linguístico-discursivos. Estratégias de compreensão oral.	R/T	R/T	R/T/C
2. Reconhecer e usar recursos discursivos que constituem os textos de gêneros orais informais.	Características básicas da estrutura dos gêneros (organização textual).	R/T	R/T	R/T/C
3. Reconhecer e usar recursos linguístico-discursivos que constituem os textos de gêneros orais informais.	Mecanismos de textualização: recursos coesivos (pronomes, marcadores do discurso), seleção vocabular pertinente ao gênero e elos lexicais (hiperônimos, sinônimos e antônimos, palavras relacionadas), estruturas gramaticais pertinentes ao gênero.	R/T	R/T	R/T
4. Expressar-se oralmente em diferentes situações sociocomunicativas, empregando a variedade linguística adequada.	Produção de diferentes gêneros orais, tais como, conversa informal, histórias contadas, anúncio publicitário, entrevistas, etc., tendo em vista suas condições de produção, seus aspectos discursivos e linguístico-discursivos.	R/T	R/T	R/T/C
4.1. Falar empregando pronúncia, ritmo e entonação adequados à situação discursiva nas diversas situações sociocomunicativas.	Atividades contextualizadas em rimas, trava-língua (<i>tongue twisters</i>), brincadeiras e letras de música com enfoque em pronúncia, ritmo e entonação.	R/T	R/T	R/T/C
4.2. Participar de conversas informais.	Interações em sala de aula, conversa telefônica, conversa entre amigos.	R/T	R/T	R/T/C

EIXO ARTICULADOR 2: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE GÊNEROS ESCRITOS

Capacidades básicas

- Interagir com vários gêneros escritos nas práticas sociais de uso da língua estrangeira com propriedade no contexto adequado.
- Produzir vários gêneros escritos nas práticas sociais de uso da língua estrangeira com propriedade no contexto adequado.
- Fazer uso do conhecimento de mundo, conhecimento textual, conhecimento léxico-sistêmico, conhecimento estratégico e conhecimento atitudinal nas práticas sociais com a língua estrangeira.
- Identificar aspectos culturais locais e globais por meio de música, jogos, brincadeiras e expressão corporal, leitura, visando ao desenvolvimento de uma atitude crítica com abertura frente às diferenças, valorizando sua identidade cultural e fortalecendo sua autoestima.
- Interagir e utilizar os recursos das novas tecnologias, principalmente a Internet, no desenvolvimento do seu letramento digital.

Capacidades específicas	Conteúdos	Distribuição no 1º Ciclo		
		1º	2º	3º
1. Identificar vários gêneros escritos informais, compreendendo suas funções sociocomunicativas nas sequências instrucional, descritiva e narrativa.	Diferentes gêneros escritos, tais como, recados curtos, <i>slogans</i> , cartões, convites, <i>webpage</i> da turma, instruções de jogos, guias turísticos, etc., tendo em vista suas condições de produção, seus aspectos discursivos e linguístico-discursivos. Ênfase nos gêneros do cotidiano dos alunos.		I	R/T
2. Reconhecer e usar recursos discursivos que constituem os textos de gêneros escritos informais.	Caracterizar os gêneros pelo uso de ilustrações, <i>layout</i> e estrutura composicional (organização textual).		I	R/T
3. Reconhecer e usar recursos linguístico-discursivos que constituem os textos de gêneros escritos informais.	Mecanismos de textualização: recursos coesivos (pronomes, articuladores de idéias, marcadores do discurso), seleção vocabular pertinente ao gênero e elos lexicais (hiperônimos, sinônimos/antônimos, palavras relacionadas, etc.), estruturas gramaticais pertinentes ao gênero, etc.		I	R/T
4. Expressar-se por escrito em diferentes situações sociocomunicativas, empregando a variedade linguística adequada.	Produção de diferentes gêneros escritos, tais como, recados curtos, <i>slogans</i> , cartões, convites, <i>webpage</i> da turma, instruções de jogos, guias turísticos etc., tendo em vista suas condições de produção, seus aspectos discursivos e linguístico-discursivos.		I	R/T

Capacidades específicas	Conteúdos	Distribuição no 2º Ciclo		
		1º	2º	3º
1. Identificar vários gêneros escritos e compreender suas funções sociocomunicativas nas sequências instrucional, descritiva e narrativa.	Diferentes gêneros escritos, tais como, convites, rótulos, cartões, cartazes, <i>e-mails</i> , tendo em vista suas condições de produção, seus aspectos discursivos e linguístico-discursivos. Estratégias de compreensão escrita.	R/T	R/T	R/T /C
2. Reconhecer e usar recursos discursivos que constituem os textos de gêneros escritos informais.	Características básicas dos gêneros – ilustrações, <i>layout</i> , estrutura composicional (organização textual).	R/T	R/T	R/T /C
3. Reconhecer e usar recursos linguístico-discursivos que constituem os textos de gêneros escritos informais.	Mecanismos de textualização: recursos coesivos (pronomes, marcadores do discurso), seleção vocabular pertinente ao gênero e elos lexicais (hiperônimos, sinônimos e antônimos, palavras relacionadas, etc.), estruturas gramaticais pertinentes ao gênero, etc.	R/T	R/T	R/T
4. Expressar-se por escrito em diferentes situações socio-comunicativas, empregando a variedade linguística adequada.	Produção de diferentes gêneros escritos, tais como, convites, rótulos, cartões, cartazes, <i>e-mails</i> , <i>blogs</i> , <i>webpage</i> da turma, tirinhas (HQ), receitas culinárias, instruções de jogos, guias turísticos, etc., tendo em vista suas condições de produção, seus aspectos discursivos e linguístico-discursivos.	R/T	R/T	R/T
4.1. Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos.	Escolha do gênero textual de acordo com as intenções comunicativas do escritor e sua relação com o leitor potencial. Levantamento prévio de ideias.	I/T	R/T	R/T
4.2 Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade.	Observação e reprodução das características organizacionais do gênero escolhido.	I/T	R/T	R/T
4.3 Usar a variedade linguística própria à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática.	Emprego das estruturas gramaticais e dos vocábulos adequados ao gênero e ao contexto de produção.	I/T	R/T	R/T
4.4. Revisar e elaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.	Verificação do texto para identificar e corrigir possíveis falhas e inadequações na organização textual e/ou linguísticas.	I/T	R/T	R/T

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

O processo de avaliação da LE deve ser visto como processual, superando a visão de simples instrumento de medição quantitativa de conteúdos baseado no produto de aprendizagem. Concordamos com as concepções de avaliação asseveradas pelas diretrizes norteadoras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH, 2002, p.227), quando deixam claro que “é preciso mover-se de uma concepção arraigada, segundo a qual a avaliação é o elemento que mede a realização dos objetivos do currículo, para uma concepção mais abrangente”, que inclui a avaliação formativa que pode servir “para o aluno e professor, como indicadora do estágio de desenvolvimento da criança ou do pré-adolescente e norteadora dos próximos passos no processo de aprendizagem. Desta forma, não classifica, mas situa”. A avaliação torna-se mais centrada no processo do que no produto e os erros são vistos como evidências do que ainda precisa ser retomado para um aprendizado mais seguro. A avaliação diagnóstica é também um recurso valioso para a identificação de dificuldades, assim como para o planejamento de ações pedagógicas que busquem ajudar os aprendizes a superá-las.

Como uma das formas alternativas de avaliação para a LE, sugerimos o uso de portfólios para a coleção de trabalhos desenvolvidos pelos aprendizes. Os portfólios permitem a avaliação processual e podem ser um elemento importante entre as crianças e os pré-adolescentes e suas famílias, que podem ter nesse instrumento meios de entender, acompanhar e avaliar os avanços da aprendizagem de seus filhos em relação à LE. Nos portfólios, os alunos podem escrever diários reflexivos sobre as atividades de aprendizagem de LE que podem propiciar ao professor possibilidades de reavaliar sua prática, tendo em vista a meta de promover o sucesso de seus alunos.

Avaliação da Aprendizagem

- Processual
 - Indicadora do estágio de desenvolvimento da criança e norteadora dos próximos passos no processo de aprendizagem.

- Instrumentos
 - Portfólios
 - Diários reflexivos
 - Autoavaliação

Na produção de um portfólio, o professor deve orientar seus aprendizes no sentido de que eles colecionem todos os seus trabalhos e depois selecionem os mais significativos. É importante que os educandos reflitam sobre suas produções. Algumas perguntas podem ser feitas com o objetivo de ajudar a criança ou o pré-adolescente a reconhecer o que foi mais relevante em termos da aprendizagem, tais como:

- O que você aprendeu? (em termos de língua ou informações gerais: valores, cultura, outros conhecimentos).
- O que você mais gostou ou o que achou mais interessante nesse projeto ou tarefa? (assunto, a atividade em si, discussão do grupo, informação, etc.)
- O que você não gostou?
- O que você pode fazer para melhorar esse trabalho?

Ao responder essas perguntas, os educandos estarão fazendo uma autoavaliação da aprendizagem. O professor deve ler o portfólio durante o período escolar, a fim de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, fazendo comentários sobre os trabalhos e interagindo com as reflexões feitas por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diretrizes apresentadas aqui, com foco no ensino e aprendizagem de LE para as crianças e os pré-adolescentes do Ensino Fundamental partem da premissa de que o trabalho com gêneros possibilita que os aprendizes vivenciem situações de interações significativas em LE. O que se almeja é o letramento (SOARES, 2003) em LE dos agentes envolvidos neste processo. Por meio de atividades lúdicas, propostas nas diretrizes, os aprendizes terão oportunidade de usar a língua-alvo de maneira mais espontânea, o que virá a reforçar a importância da aprendizagem colaborativa. O respeito à nossa cultura e às diferenças culturais perpassará todo o trabalho com o ensino de LE, assim como o desenvolvimento da autoestima e da formação global do educando.

Estas Proposições, bem como as discussões e reflexões realizadas durante os cursos de formação continuada oferecidos pela SMED em 2008, fundamentaram a seleção de gêneros textuais e a elaboração de materiais didáticos pelos professores dos 1º e 2º ciclos. Estes participantes puderam vivenciar a construção de *learning cycles* e alguns experimentaram com sucesso sua aplicação em sala de aula. Materiais exemplificativos podem ser acessados no site <http://ead.pbh.gov.br/>. Eles representam a concretização da teoria apresentada neste documento e visam ao ensino da Língua Inglesa de uma forma sociointerativa e integrada, levando os educandos a desenvolverem suas capacidades comunicativas para que possam participar de práticas discursivas diversas.

Enfatizamos que essas diretrizes não têm a pretensão de ditar regras, mas de trazer subsídios para o professor propiciar um ensino de LE efetivo e emancipatório. Nessa perspectiva, buscamos trazer considerações para nortear o processo de ensinar e aprender LE (inglês), com vistas a um ensino que proporcione a formação de indivíduos capazes de atuar na sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* *Caderno do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita*. Belo Horizonte: CEALE-FAE-UFMG, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Estrangeira – 5ª – 8ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. 2. ed. Trad. Anna Raquel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, n. 1, p. 1-47, 1980.

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Concepções da Escola Plural*. 3. ed. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2002.

CAMERON, M. *Teaching English to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CRISTÓVÃO, V. L. L. *et al.* Cartas de Pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 1, 2006. p. 41-76.

DIAS, R. Letramento digital: desenvolvendo a capacidade do aluno para ler e escrever em L2 pela utilização de WebQuests. [Comunicação proferida no II Encontro CAPES – MEC/DGU – Linguagem, Educação e Virtualidade - UNESP – FCLAr, 2008.]

DIAS, R. *Learning Cycle Modelo para a produção de material didático integrando as quatro habilidades, em relação a um mesmo tema*, 2005; 2007. [Produzido para as orientações pedagógicas da Proposta Curricular de Língua Estrangeira de Minas Gerais. Utilizado na disciplina sobre produção de material didático do Curso de Especialização em Ensino de Inglês da UFMG. Unidades produzidas: <http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/cei/>]

LUNT, I. Prática da avaliação. In: Daniels, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 3. ed. Trad. E. J. Cestari e M. S. Martins. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINAS GERAIS. *Proposta curricular de língua estrangeira para a Educação Básica*. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX>. Acesso em: 20 nov. 2007.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a Educação Básica*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 26 nov. 2007.

ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais a objetivos dos agentes*. 2006. 340 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SHARMA, P.; BARRETT, B. *Blended learning*. Oxford: Macmillan, 2007.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PROPOSIÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA RME-BH DE LÍNGUA INGLESA – 3º CICLO

RAZÕES PARA APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO

O conhecimento produzido pela humanidade é um patrimônio universal. Nesse sentido, quando pensamos nas disciplinas e nas áreas de ensino, nos conhecimentos a serem priorizados nas práticas escolares, em referenciais curriculares, principalmente na escola pública, devemos partir do princípio de que, por direito, nossos estudantes devem ter contato com toda essa complexidade, inclusive com o processo de ler, escrever, falar e ouvir uma língua estrangeira de uma maneira adequada e eficiente. Destituí-los do direito a um conhecimento fortemente valorizado em nossa sociedade, conhecimento capaz de contribuir para sua formação integral, seria uma forma de exclusão inaceitável numa escola que se pretende inclusiva. Esse é, inclusive, um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e é imprescindível que seja assegurado aos educandos adolescentes da rede pública, de forma democrática. “Por meio da língua estrangeira, ampliam-se as possibilidades do aluno de agir discursivamente no mundo e de compreender outras manifestações culturais próprias de outros povos” (MINAS GERAIS: SEE, 2007, p.7).

A LE apresenta-se como espaço para o entendimento e a conscientização de que uma cultura é diferente da outra, trazendo diversidades que se apresentam nem melhores nem piores, mas diferentes e que têm de ser respeitadas e valorizadas. Amplia-se a visão do mundo do educando, onde estão presentes as questões de gênero, raça, origem e possibilidades sociais. “Dessa forma, o conhecimento de outra cultura colabora para a elaboração da consciência da própria identidade, pois o aluno consegue perceber-se também como sujeito histórico e socialmente constituído.” (SEE-PR, 2006, p.45)¹ “Toda cultura é, em si, plural e mais possibilidades de inserir-se em uma cultura terá o indivíduo que puder perceber essa pluralidade para relacionar-se melhor com o mundo e com os grupos sociais”, contribuindo para a construção de “valores básicos para o exercício da cidadania: justiça, solidariedade, participação, respeito mútuo.” (RME, 2002, p.143)

Além disso, conhecer um segundo idioma e ser capaz de se comunicar por meio dele pode representar para o estudante acesso a bens culturais como, por exemplo, um espectro bibliográfico mais amplo para pesquisas e aperfeiçoamento acadêmico-cultural, a utilização da Internet como uma valiosa rede de informação e de troca de experiências, favorecendo também as relações pessoais e maior engajamento às demandas do mercado de trabalho.

¹ Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

Vale acrescentar o benefício da aprendizagem da Língua Inglesa numa perspectiva interdisciplinar proposta pelos PCN-LE (BRASIL, 1998), preconizada na Escola Plural (2002) e nestas Proposições Curriculares. Por meio de projetos educacionais, a inter-relação com outras disciplinas como História, Geografia, Ciências, Arte, etc. é perfeitamente possível e desejável durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas para o ensino da língua estrangeira. Os projetos também ampliam atitudes de colaboração entre os participantes e estimulam o respeito aos pontos de vista do outro, contribuindo para a autonomia dos nossos educandos. Busca-se “que as disciplinas passem a se relacionar com o mundo contemporâneo, ganhando, assim, um valor social.” (RME, 2002, p.133) Igualmente significativas são as vivências culturais como, por exemplo, a organização de um festival de música *pop* estrangeira; uma feira de cultura relativa aos países onde o inglês é falado; peças teatrais; recital de poesia, etc., pois “desencadeiam processos de troca, cooperação, convivência. São momentos que vão muito além da oportunidade de aprender conceitos; desencadeiam atitudes, saberes, interações a serem experimentadas coletivamente.” (RME, 2002, p.145)

Por que aprender inglês no 3º Ciclo?

- Direito ao conhecimento.
- Conscientização sobre as diversas culturas.
- Convivência e respeito à diversidade.
- Consciência e valorização da própria identidade.
- Estímulo à colaboração, respeito ao outro e autonomia.
- Enriquecimento cultural, intelectual, afetivo e cognitivo.

SUPORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Estas Proposições Curriculares para o ensino de língua estrangeira no 3º ciclo da RME-BH alicerçam-se na noção de linguagem como prática social, fortemente fundamentadas na teoria sociocultural (ou sociohistórica), elaborada por Vygotsky (1996), na visão sociointeracionista de Bronckart (2003) e na noção de gêneros de Schneuwly e Dolz (2004) como **megainstrumentos** para o ensino e a aprendizagem. Palavras-chave são interação,

colaboração com o outro para aprender, andaime (*scaffolding*),² aprendizagem mediada por jogos, conteúdos em espiral, *feedback*, uso social da linguagem. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem aqui proposto não se ancora no ensino de estruturais gramaticais descontextualizadas, ou seja, isoladas do seu contexto de uso. O foco passa a ser a linguagem concebida como atividade social, histórica e cognitiva. É importante salientar que os PCN-LE (1998, p.19) orientam que “a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso.”³ Cabe ressaltar ainda que, a respeito da relação entre a aprendizagem da língua estrangeira e da língua materna, os PCN-LE (1998, p.28) pontuam que o ensino de uma língua estrangeira possibilita: (1) “aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis”; (2) que o aluno se envolva “nos processos de construir significados nessa língua”, constituindo-se em “um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira”.

<p>Palavras-chave:</p> <p>Interação</p> <p>Colaboração</p> <p>Andaime</p> <p>Ludicidade</p> <p>Conteúdos em espiral</p> <p>Uso social da linguagem</p> <p><i>Feedback</i></p>
--

Para tanto, os gêneros textuais são instrumentos que possibilitam ao aprendiz o acesso ao conhecimento da língua estrangeira, pois são compreendidos como

“[...] as diferentes ‘espécies’ de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade, reconhecidos com facilidade pelas pessoas. Por exemplo: bilhete, romance, poema, sermão, conversa de telefone, contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamento, etc.” [CEALE, Caderno 2, p.30.]

Em outras palavras, o emprego de gêneros como objeto de ensino-aprendizagem propicia ao educando condições para a produção e recepção da língua-alvo, uma vez que é por meio de algum gênero textual que esses processos se materializam. Cristovão *et al.* ressaltam que “em um ato de comunicação verbal, reconhecemos, identificamos e usamos o gênero mais adequado a cada situação.”(2006, p.45-46) Caso contrário, a cada ato de fala, teríamos que produzir um novo gênero, o que impossibilitaria a comunicação. Nessa direção, a apropriação

² *Scaffolding* (termo cunhado por Wood, Bruner e Ross, 1976) refere-se ao processo que possibilita ao aprendiz solucionar problemas ou realizar tarefas que não conseguiriam fazer sozinhos, mas que são possíveis diante da ajuda de outra pessoa, usualmente traduzido como “andaime” em português.

³ Segundo os PCN-LE (1998, p.27) “discurso é uma concepção de linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando-se as condições não só de produção como também de interpretação.”

pelos aprendizes das características de um gênero possibilitará que a comunicação verbal ocorra, o que justifica o seu ensino explícito. É preciso enfatizar que a grande maioria dos educandos, por viver em uma sociedade altamente letrada, já se apropriou das características gerais dos gêneros do seu cotidiano (cartões postais, *e-mails*, receitas, cartas de conselho, anúncios publicitários, etc.) em Língua Portuguesa. Cabe ao professor ativar este conhecimento para estabelecer relações dos gêneros do mesmo tipo na LE e facilitar o processo de aprendizagem – o código é diferente, mas a organização textual mantém-se mais ou menos a mesma. Concluímos que a apropriação das características dos gêneros em língua materna concorrerá para o trabalho feito na língua estrangeira e vice-versa, ou seja, o ensino de gêneros em LE pode igualmente ajudar o aprendiz com a Língua Portuguesa, o que é desejável. Concordamos com Cristovão *et. al.* (2006, p.44) que afirmam:

“Conhecer um gênero de texto é conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e de textualização que levam o agente produtor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto. Nesta perspectiva, o gênero é um instrumento socialmente elaborado que media uma atividade, ao mesmo tempo que a materializa – instrumento mediador que precisa ser apropriado pelo sujeito para que seja eficaz. Essa apropriação exige por parte do professor o ensino deliberado de gêneros textuais.”

Para compreender e produzir textos orais e escritos, é necessário o desenvolvimento de capacidades de linguagem, descritas abaixo por Cristóvão *et. al.* (2006, p.48), com base na proposta de Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e Dolz & Schneuwly (1998):

- a) as capacidades de ação, isto é, o reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos;
- b) as capacidades discursivas, isto é, o reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, os tipos de discurso e de sequência mobilizados;
- c) as capacidades linguístico-discursivas, isto é, o reconhecimento e a utilização do valor das unidades linguístico-discursivas inerentes a cada gênero para a construção do significado global do texto.

Cabe explicitar o significado de cada uma das capacidades de linguagem. As de ação possibilitam ao educando estabelecer as condições de produção do gênero textual ao responder ao conjunto de perguntas: “Quem escreveu/falou? Sobre o quê? Para quem? Para quê? Quando? De que forma? Onde?” (PCN-LE, 1998, p.43) As respostas têm relação direta com a construção/produção do sentido geral dos gêneros orais ou escritos no processo de recepção ou produção utilizados na situação de aprendizagem.

As capacidades discursivas possibilitam ao aluno caracterizar os gêneros pelo uso do *layout* da página, pelas sequências linguísticas utilizadas e pela estrutura composicional (organização textual). Por exemplo, o gênero “cartas de pedido de conselho” tem a seguinte organização textual: saudação inicial, exposição do problema, pedido de conselho e pseudônimo (CRISTOVÃO *et. al.*, 2006) e o *layout* é semelhante ao de uma carta informal.

As capacidades linguístico-discursivas possibilitam ao educando fazer uso/ reconhecer os mecanismos de textualização: recursos coesivos (pronomes, articuladores de ideias, marcadores do discurso), seleção vocabular pertinente ao gênero e elos lexicais (hiperônimos, sinônimos/antônimos, palavras relacionadas, etc.), estruturas gramaticais básicas pertinentes ao gênero.

O que propomos é que as capacidades de linguagem do educando sejam desenvolvidas por meio de gêneros de seu cotidiano e que façam sentido para ele. Recomenda-se que sejam diversificados e pertencentes a vários domínios discursivos: domínio jornalístico, domínio publicitário, domínio das ações de interações do cotidiano, domínio virtual, etc. Propomos o ensino de alguns dos seguintes gêneros, escolhidos dentre o interesse e o perfil da turma: conversa informal, anúncio publicitário, programas de auditório (*talk shows*), vídeos do *YouTube*, dramatizações (*role plays, sketches*), convites, cartões, rótulos, cartazes, *e-mails*, *blogs*, *webpage* da turma, tirinhas (HQ), receitas culinárias, instruções de jogos, guias turísticos, panfletos, biografia, relatos de experiências no passado, relatórios, formulários, cartas de pedido de conselho, etc. Elementos essenciais na organização discursiva dos textos são as sequências linguísticas, dentre as quais podemos citar: a narração (com o predomínio de sequências temporais), a descrição (predomínio de sequências de localização), a exposição (predomínio de sequências analíticas), a argumentação (predomínio de sequências contrastivas explícitas), a injunção (predomínio de sequências imperativas) etc. Conforme Marcuschi, “os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), enquanto os tipos fundam-se em critérios internos (linguísticos e formais).” (Marcuschi, 2002, p.29; 34) O Quadro 01 sintetiza essas noções que acabamos de discutir.

QUADRO 1: CONHECIMENTO SOBRE TEXTOS

Domínios discursivos	Práticas discursivas nas quais se pode identificar diferentes gêneros textuais (Marcuschi, 2002). Exemplos de domínios discursivos: Domínio ou discurso acadêmico, discurso jornalístico, discurso publicitário, discurso religioso, discurso jurídico, discurso literário, discurso epistolar, etc.
Gêneros textuais	Realizações linguísticas que cumprem certas funções em determinadas situações sociocomunicativas. Podem conter um ou mais tipos de textos (Marcuschi, 2002). Exemplos de gêneros textuais: Tese, dissertação, artigo científico, resenha, artigo de opinião, editorial, anúncio publicitário, novena, sermão, conto, poema, carta, <i>e-mail</i> , receita, conversa telefônica, bula de remédio, guias turísticos, manual de instrução, etc.
Tipos de textos	Sequências linguísticas que ocorrem no interior dos gêneros. Exemplos de tipos de textos: Narração (predomínio de sequências temporais), descrição (predomínio de sequências de localização), exposição (predomínio de sequências analíticas), argumentação (predomínio de sequências contrastivas explícitas), injunção (predomínio de sequências imperativas) (Marcuschi, 2002, p.29).

FONTE: MINAS GERAIS: SEE-BH, 2007, p.20-21.

Observa-se que o desenvolvimento das capacidades de linguagem (as de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas) pauta-se em situações reais de interações do dia a dia, promovendo um maior engajamento dos adolescentes, sem a ênfase em aspectos gramaticais como muitas vezes é feito nas aulas de LE. Neste sentido, Paiva & Figueiredo (2005) afirmam que o ensino isolado da gramática, sem relação com a construção de sentido, não ajuda os educandos a desenvolverem suas capacidades de linguagem, uma vez que o fato de capacitá-los para saber as regras gramaticais e aplicá-las em frases descontextualizadas não garante que eles aprendam a usá-las em contextos espontâneos.

Dois são os eixos articuladores em torno dos quais as capacidades de linguagem serão desenvolvidas pela abordagem via gêneros textuais desta proposta do 3º ciclo: **COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE GÊNEROS ESCRITOS E COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS**. Estamos fazendo uso da lógica e organização da proposição em espiral do CEALE (BATISTA *et. al.*, 2005, p.15, v.2) para a sugestão das seguintes etapas a serem seguidas no processo de ensinar a LE:

I – Introduzir – leva os estudantes a se familiarizarem com conceitos e procedimentos escolares, tendo em vista as capacidades que já desenvolveram em seu cotidiano ou na própria escola. Os estudantes, no seu dia a dia, desenvolvem muitos conhecimentos e, nesse sentido, **Introduzir** não significa necessariamente um primeiro contato com determinado conceito, mas, sim, um primeiro tratamento escolar dele, que busca articular o que o estudante já sabe com a nova situação-problema. Da mesma maneira, a abordagem inicial de uma determinada capacidade/habilidade muitas vezes depende de conteúdos e de procedimentos que foram aprendidos na própria escola, quando do desenvolvimento de outras capacidades/habilidades. Assim, a introdução dessa nova capacidade dar-se-á articulada a uma retomada de aspectos relacionados a essas outras capacidades.

R – Retomar – ao se introduzir o trabalho pedagógico com uma determinada capacidade, aspectos que se relacionam a outras capacidades já consolidadas necessariamente terão de ser retomados, sendo ampliados à medida que se trabalha sistematicamente com essa nova capacidade a ser desenvolvida. Procuraremos evidenciar aquelas capacidades que, mesmo após serem consolidadas, serão objeto de trabalho pedagógico do professor, por serem importantes no desenvolvimento de outras. É importante ressaltar que **Retomar** não tem o mesmo sentido de revisar. Revisar tem muitas vezes um sentido de repetição de algo que já deveria ter sido aprendido. **Retomar** significa que o estudante já está aprendendo algo novo e que para isso há uma nova abordagem daquilo que já foi ensinado. Promove uma ampliação das capacidades e uma nova e diferente oportunidade para aqueles estudantes que não a desenvolveram plenamente.

T – Trabalhar – tipo de abordagem que explora de modo sistemático as diversas situações-problema que promovem o desenvolvimento das capacidades/habilidades que serão enfocadas pelo professor. Demanda um planejamento cuidadoso das atividades que deverão ser variadas, de modo a explorar as várias dimensões dos conhecimentos disciplinares que se relacionam a uma determinada capacidade e também as inter-relações com outras capacidades/habilidades. É importante que o professor organize seu trabalho tendo bem definida a capacidade que pretende desenvolver. Essa é uma fase em que os processos avaliativos são fundamentais para que o professor defina as intervenções a serem feitas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a ter clareza sobre o que efetivamente poderá ser consolidado pelos estudantes ao final desse processo.

C – Consolidar – no contínuo processo de aprendizagem dos estudantes, chega um momento em que é preciso sedimentar os avanços que ocorreram em seus conhecimentos. Nesse momento, determinados conceitos, procedimentos e comportamentos que foram trabalhados sistematicamente pelo professor devem ser colocados como objeto de reflexão na sala de aula, de modo que o trabalho pedagógico realizado com eles seja claramente concluído. Esse é o

momento em que se formaliza a aprendizagem de acordo com a capacidade que foi desenvolvida, na forma de resumos, sínteses e registros com a linguagem adequada a cada área disciplinar. A avaliação assume, nessa fase, o objetivo de compor um quadro das aprendizagens que foram construídas pelos estudantes, que serão tomadas como referência na comunicação com as famílias e na continuidade do trabalho pedagógico no ciclo.

As capacidades gerais, as específicas e os conteúdos dos respectivos eixos encontram-se listados abaixo. Encontram-se também listadas as etapas para o desenvolvimento das capacidades, tendo em vista que cada professor deve avaliar o seu contexto e mudar a sequência, caso seja necessário.

Cabe salientar que se trata de uma abordagem em espiral, em que o educando tem oportunidade de retomar as capacidades parcialmente dominadas para, depois, seguir em frente no outro ano do próximo ciclo ou na sequência do trabalho no mesmo ciclo. As capacidades no uso de uma língua estrangeira são articuladas, recursivas e recorrentes, havendo mesmo necessidade deste retomar as capacidades antes trabalhadas, mas num nível mais complexo. Essa progressão em espiral tem como objetivo desenvolver o domínio dos vários gêneros em diferentes níveis de complexidade de aprendizagem de LE no contexto da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

EIXO ARTICULADOR 1: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE GÊNEROS ESCRITOS

I – INTRODUZIR T – TRABALHAR C – CONSOLIDAR R – RETOMAR

Capacidades básicas:

- Interagir com vários gêneros escritos nas práticas sociais de uso da língua estrangeira com propriedade no contexto adequado.
- Produzir vários gêneros escritos nas práticas sociais de uso da língua estrangeira com propriedade no contexto adequado.
- Fazer uso do conhecimento de mundo, conhecimento textual, conhecimento léxico-sistêmico, conhecimento estratégico e conhecimento atitudinal nas práticas sociais com a língua estrangeira.
- Identificar aspectos culturais locais e globais por meio de música, jogos, brincadeiras e expressão corporal, leitura, visando ao desenvolvimento de uma atitude crítica com abertura frente às diferenças, valorizando sua identidade cultural e fortalecendo sua autoestima.

- Interagir e utilizar os recursos das novas tecnologias, principalmente a Internet, no desenvolvimento do seu letramento digital.

Capacidades Específicas	Conteúdos	Distribuição no 3º Ciclo		
		1º ano	2º ano	3º ano
1. Identificar vários gêneros escritos formais e informais, compreendendo suas funções sociocomunicativas nas sequências instrucional, descritiva e narrativa.	Diferentes gêneros escritos, tais como, recados curtos, resenhas, cartões, relatos de acontecimentos no passado, convites, <i>webpage</i> da turma, instruções de jogos, guias turísticos, etc., tendo em vista suas condições de produção, seus aspectos discursivos e linguístico-discursivos. Ênfase nos gêneros do cotidiano dos alunos.	R/T	R/T	R/T/C
2. Reconhecer e usar recursos discursivos que constituem os textos de gêneros escritos formais e informais.	Caracterizar os gêneros pelo uso de ilustrações, <i>layout</i> e estrutura composicional (organização textual).	R/T	R/T	R/T/C
3. Reconhecer e usar recursos linguístico-discursivos que constituem os textos de gêneros escritos formais e informais.	Mecanismos de textualização: recursos coesivos (pronomes, articuladores de ideias, marcadores do discurso), seleção vocabular pertinente ao gênero e elos lexicais (hiperônimos, sinônimos/antônimos, palavras relacionadas, etc.), estruturas gramaticais pertinentes ao gênero, etc.	R/T	R/T	R/T/C
4. Expressar-se por escrito em diferentes situações sociocomunicativas, empregando a variedade linguística adequada.	Produção de diferentes gêneros escritos, tais como, recados curtos, <i>slogans</i> , cartões, convites, <i>webpage</i> da turma, instruções de jogos, guias turísticos, etc., tendo em vista suas condições de produção, seus aspectos discursivos e linguístico-discursivos.	R/T	R/T	R/T/C
4.1. Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos.	Escolha do gênero textual de acordo com as intenções comunicativas do escritor e sua relação com o leitor potencial. Levantamento prévio de ideias.	R/T	R/T	R/T/C

4.2. Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade.	Observação e reprodução das características organizacionais do gênero escolhido.	R/T	R/T	R/T/C
4.3. Usar a variedade linguística própria à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática.	Emprego das estruturas gramaticais e dos vocábulos adequados ao gênero e ao contexto de produção.	R/T	R/T	R/T/C
4.4. Revisar e elaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.	Verificação do texto para identificar e corrigir possíveis falhas e inadequações na organização textual e/ou linguísticas.	R/T	R/T	R/T/C

EIXO ARTICULADOR 2: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS

Capacidades básicas:

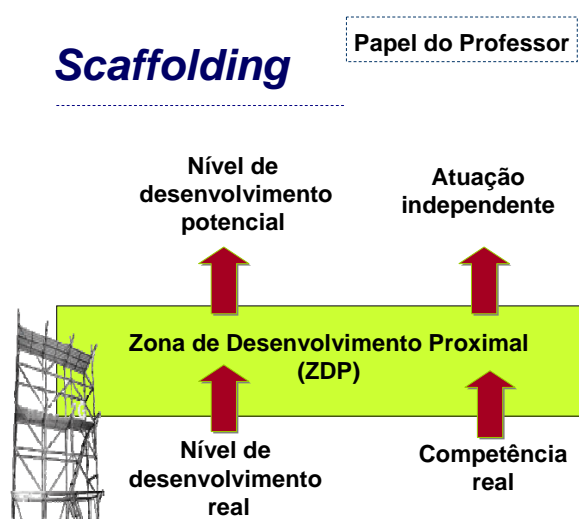
- Interagir com vários gêneros orais nas práticas sociais de uso da língua estrangeira com propriedade no contexto adequado.
- Produzir vários gêneros orais nas práticas sociais de uso da língua estrangeira com propriedade no contexto adequado.
- Fazer uso do conhecimento de mundo, conhecimento textual, conhecimento léxico-sistêmico, conhecimento estratégico e conhecimento atitudinal nas práticas sociais com a língua estrangeira.
- Identificar aspectos culturais locais e globais por meio de música, vídeos, filmes, anúncios publicitário impressos, de rádio e de TV, jogos, brincadeiras e expressão corporal, leitura, visando ao desenvolvimento de uma atitude crítica com abertura frente às diferenças, valorizando sua identidade cultural e fortalecendo sua autoestima.
- Interagir e utilizar os recursos das novas tecnologias, principalmente a Internet, no desenvolvimento do seu letramento digital.

Capacidades Específicas	Conteúdos	Distribuição no 3º Ciclo		
		1º ano	2º ano	3º ano
1. Identificar vários gêneros orais formais e informais, compreendendo suas funções sociocomunicativas nas sequências conversacional, instrucional, descritiva e narrativa.	Diferentes gêneros orais, tais como, conversas informais (relativas a situações do cotidiano dos pré-adolescentes), música <i>pop</i> ; <i>trailers</i> de filmes, entrevistas, documentários, etc., tendo em vista suas condições de produção, seus aspectos discursivos e linguístico-discursivos.	R/T	R/T	R/T/C
2. Reconhecer e usar recursos discursivos que constituem os textos de gêneros orais formais e informais.	Características básicas dos gêneros utilizados, sua organização interna, <i>layout</i> , estrutura composicional, incluindo as sequências linguísticas.	R/T	R/T	R/T/C
3. Reconhecer e usar recursos linguístico-discursivos que constituem os textos de gêneros orais formais e informais.	Mecanismos de textualização: ritmo, entonação, seleção vocabular pertinente ao gênero e elos lexicais (hiperônimos, sinônimos /antônimos, palavras relacionadas).	R/T	R/T	R/T/C
4. Expressar-se oralmente em diferentes situações sociocomunicativas, empregando a variedade linguística adequada.	Produção de diferentes gêneros orais, tais como, conversas informais (relativas a situações do cotidiano dos pré-adolescentes), música <i>pop</i> ; <i>trailers</i> de filmes, entrevistas, documentários etc., tendo em vista suas condições de produção, seus aspectos discursivos e linguístico-discursivos.	R/T	R/T	R/T/C
4.1. Falar empregando pronúncia, ritmo e entonação adequados à situação discursiva nas diversas situações sociocomunicativas.	Atividades contextualizadas em gêneros do discurso oral, peças teatrais, rimas, enfoque em pronúncia, ritmo e entonação.	R/T	R/T	R/T/C
4.2. Participar de conversas informais.	Interações em sala de aula e atividades por meio de <i>role plays</i> .	R/T	R/T	R/T/C

Tendo em vista o desenvolvimento das capacidades gerais e específicas descritas acima, sugerimos o envolvimento dos educandos em projetos educacionais interdisciplinares e em tarefas significativas. Algumas sugestões de temas de projetos educacionais podem ser esportes, música, meio ambiente, valores culturais, etc., os quais se inserem nos temas transversais sugeridos pelos PCN-LE (1998). Os projetos e tarefas significativas propiciam

condições para interação entre os educandos e a construção da aprendizagem, despertando, assim, a corresponsabilidade dos participantes – fundamental para que eles se tornem ativos no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, embasamo-nos na teoria sociocultural de Vygotsky,⁴ em particular em seu trabalho sobre a relação entre aprendizagem (instrução) e desenvolvimento, sobre o papel da mediação na compreensão e sobre o lugar essencial que a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ocupa na compreensão do desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky, a instrução está na essência da aprendizagem e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento. Ele considera que a instrução precede e conduz o desenvolvimento. Em suas palavras, “a instrução só é útil quando ultrapassa o desenvolvimento. Quando isso acontece, ela impede ou desperta uma série completa de funções que estão adormecidas, em estado de maturação, na zona de desenvolvimento proximal.” (VYGOTSKY, 1987 *apud* LUNT, 1994, p.233)

De acordo com a teoria vygotskiana, zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real – aquilo que o aprendiz já sabe –, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que o aprendiz sabe fazer sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Por isso, o trabalho de mediação em pares e em grupos, ou seja, a interação com colegas feita de maneira colaborativa, será muito importante no processo de ensino aprendizagem aqui proposto – o andaime (*scaffolding*) é um elemento essencial para agir na ZDP. A colaboração *online* e a participação de projetos educacionais no espaço virtual podem também ser elementos essenciais para atuar na ZDP. A Figura 01 esclarece os conceitos que acabamos de discutir.



⁴ Tal perspectiva está em consonância com os PCN-LE que preconizam a abordagem sociointeracional para a aprendizagem. Ainda segundo os PCN-LE (1998, p.58) “o processo de aprender pode ser considerado uma forma de coparticipação social (isto é, participação com alguém em contextos de ação) entre pares na resolução de uma tarefa quem que a participação do aluno é periférica, inicialmente, até passar a ser plena com o desenvolvimento da aprendizagem.” Os PCN também asseveram que “esse processo é, principalmente, mediado pela linguagem por meio da interação e por outros meios simbólicos, por exemplo, pela utilização de um computador”. (p.58)

É importante enfatizar que, para Vygotsky (*apud* LUNT, 1994), os processos cognitivos são o resultado de interações sociais e culturais, e que todos os processos psicológicos do indivíduo têm sua origem no social. Os processos psicológicos humanos superiores têm suas funções na atividade colaborativa. Vygotsky postula que a criança, diante de novos conhecimentos, por meio da atividade social – conduzida por meio da atividade instrucional do adulto, e por meio de um processo de internalização, será capaz de aprender o novo conhecimento.

No desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, por meio de projetos educacionais e tarefas significativas, o papel do professor como mediador/facilitador é fundamental. O professor deve incentivar e oferecer o suporte necessário para que o educando descubra e aprenda coisas novas e construa o seu conhecimento significativamente.

Nas palavras de Hyland (2004),⁵ duas são as noções básicas para uma aprendizagem colaborativa: a “*shared consciousness*” (conhecimento compartilhado) e “*borrowed consciousness*” (conhecimento emprestado). A primeira refere-se à ideia de que educandos aprendendo juntos aprendem mais do que indivíduos trabalhando separadamente. A outra está relacionada à ideia de que educandos aprendendo com um par mais competente entendem melhor as tarefas de aprendizagem e, em consequência, aprendem de uma maneira mais eficiente.

Para a realização de atividades interativas, temos que considerar a configuração espacial em sala de aula recomendada nos PCN-LE (1998, p.62): “organizações dos alunos em grupos ou em círculos parecem ser mais produtivas na promoção da interação”. É aparente que a maneira convencional de sentar-se em fileiras não propicia condições adequadas para que os alunos se envolvam nas atividades interativas. A mudança da disposição das carteiras pode representar um certo incômodo para professores e alunos, mas se compreendemos a relação entre interação a aprendizagem teremos a convicção para atuarmos nessa mudança.

DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO EDUCANDO

Como dito anteriormente, estas Proposições Curriculares, em consonância com as diretrizes da Escola Plural (2002) e os PCN-LE (1998), preconizam o uso de projetos educacionais para um trabalho interdisciplinar e mais significativo, assim como vivências culturais que vão enriquecer o currículo e contribuir para que a sua construção não ocorra só nos limites da sala de aula. Isso amplia as oportunidades para uma maior colaboração, respeito ao outro, criatividade e, principalmente, a autonomia dos educandos do 3º ciclo. Esta é uma fase de formação em que

⁵ Tradução nossa.

os adolescentes estão começando a assumir independência, ter o grupo de colegas e amigos como referência e, para muitos, é o momento de enfrentar as possibilidades do mercado de trabalho.

O termo autonomia refere-se ao desenvolvimento da capacidade dos aprendizes de engajarem-se no processo de aprendizagem de forma reflexiva e crítica, para monitorar e exercer controle sobre sua própria aprendizagem. Isso envolve conscientização, autoconhecimento, gerenciamento e monitoramento da aprendizagem, tomada de decisões e a disposição para aprender na e pela interação com o outro (DIAS *et.al.*, 2006). Sendo assim, o aprendiz assume um papel ativo nesse processo.

Tendo isso em mente, o professor deve buscar desenvolver a autonomia do aluno e promover a reflexão sobre o fato de que, para aprender uma LE com sucesso, é necessário ter uma participação ativa. Cabe ao professor apontar os caminhos e orientar o aprendiz na adoção de atitudes autônomas para que ele gradualmente se torne responsável pela própria aprendizagem (BENSON, 2001).

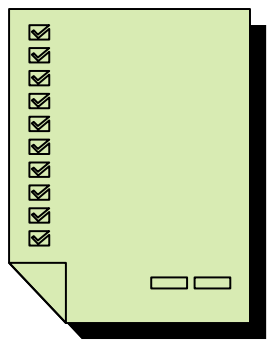
Com intuito de ajudar os aprendizes a se tornarem autônomos e, portanto, atuarem como agentes de sua própria aprendizagem, é importante que o professor desenvolva atividades de cunho reflexivo, incluindo a apropriação de estratégias de aprendizagem, para que eles possam vislumbrar o que podem fazer para serem aprendizes melhores. “Sabe-se que, quanto melhor for o controle que os aprendizes têm sobre o que estão fazendo no ato de aprender, maiores serão os benefícios do ponto de vista da aprendizagem.” (PCN-LE, 1998, p.62) Seguem algumas sugestões de atividades reflexiva⁶ para promover a autonomia. Outras sugestões podem ser discutidas com o grupo de professores da RME e sugeridas como material de suporte para os professores da LE:

- Discutir sobre as vantagens da aprendizagem de uma língua estrangeira.
- Fazer reflexões sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula é importante tanto para o professor – como subsídio para melhoria de sua prática pedagógica, como para o educando – com vistas à percepção da sua aprendizagem. As seguintes perguntas podem ser sugeridas ao educando: o que aprendi hoje? Como essa atividade me ajudou? Do que gostei ou não gostei? O que dificultou o meu desempenho? O que eu posso fazer para melhorar? Que sugestões eu daria ao professor?

⁶ Algumas das sugestões apresentadas aqui têm como referência o artigo de Miccoli, intitulado “Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira” que se encontra no livro *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*, organizado por Paiva (2005) pela FALE/UFMG, e no livro *Aprender a aprender: metodologia para estudos autônomos* de autoria de Dias *et al.* (2006) pela Editora UFMG.

- Entrevistar algum falante da Língua Inglesa e trazer para a sala de aula as considerações ou mesmo convidar um falante da Língua Inglesa para um bate papo em sala de aula sobre o que o levou a sua aprendizagem de sucesso; em seguida, discutir no contexto do grupo de estudantes o que poderia ser feito com vistas ao desenvolvimento das capacidades e conhecimentos no processo de aprendizagem da LE; após o desenvolvimento da atividade escolhida pelo grupo, fazer uma atividade de reflexão sobre o resultado obtido. Neste momento, algumas perguntas poderiam ser respondidas individualmente, tais como: a) O que aprendi com essa atividade?; b) Do que mais gostei e o que não gostei?; c) Como poderia fazer essa atividade de maneira melhor?
- Elaborar planos de ações para desenvolvimento na Língua Inglesa e superação de obstáculos. Isso envolve uma postura ativa como trocar ideias com o professor ou colegas sobre o que fazer para aprender mais e melhor. Envolve planejamento, disciplina e ação. Como um plano de ação, segue abaixo uma sugestão de diário de aprendizagem, que pode contar com a ajuda do professor e de colegas na sua elaboração:

QUADRO 2: DIÁRIO DE APRENDIZAGEM: ATIVIDADE REFLEXIVA

<p>DIÁRIO DE APRENDIZAGEM</p> <p>NESTA SEMANA EU ESTUDEI:</p> <p>NESTA SEMANA EU APRENDI:</p> <p>NESTA SEMANA EU FIZ USO DO QUE APRENDI NA SALA DE AULA NESTES LUGARES:</p> <p>COMPARTILHEI O QUE APRENDI EM SALA COM AS SEGUINTESS PESSOAS DO MEU RELACIONAMENTO:</p> <p>MINHAS PRINCIPAIS DIFICULDADES NESTA DISCIPLINA SÃO:</p> <p>O QUE VOU FAZER PARA CONTORNAR MINHAS DIFICULDADES:</p> <p>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE QUE DEVO FAZER USO:</p>	
--	---

Fonte: DIAS *et. al.*, 2006, p.113.

- Elaborar um portfólio com as atividades significativas para o processo de aprendizagem durante o ano escolar com produção de reflexões sobre essas atividades. Tratamos a respeito disso na seção sobre avaliação nessas proposições curriculares.
- Refletir sobre algumas crenças relacionadas à aprendizagem de LE com o intuito de mudar crenças equivocadas como, por exemplo: “Não se aprende inglês se não morar em outro país”, “Só se aprende inglês em cursos de idiomas”. É muito importante que o professor incentive os educandos a desenvolverem uma atitude positiva em relação à aprendizagem de LE. Seria interessante o professor elaborar um levantamento (*survey*) com afirmativas e discutir com todo o grupo. Um *survey* poderia variar de concordo a discordo, e alguns exemplos de questões a serem discutidas estão ilustradas abaixo:

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo
<ul style="list-style-type: none"> • Você precisa morar em um país que fala o inglês como língua materna para aprendê-la. • Você precisa frequentar um curso de idiomas para aprender a Língua Inglesa. • É possível aprender a Língua Inglesa apenas com o que o professor ensina na sala de aula. • Se eu souber a gramática e as palavras de inglês, saberei falar a língua. • Para aprender a Língua Inglesa é preciso interagir com os meus colegas nesta língua. • Errar faz parte do processo de aprendizagem. • É necessário esforço, atenção e disciplina para aprender a Língua Inglesa. • Tenho que procurar situações de interação fora da sala de aula da Língua Inglesa para melhorar a minha aprendizagem. • Quando ouço algo em inglês tenho que necessariamente entender tudo o que está sendo falado. • Quando leio algo em inglês tenho que necessariamente entender tudo o que o texto está colocando. 		

- Apropriar-se de estratégias de aprendizagem, principalmente as metacognitivas, para aprender a aprender. Por meio delas, o educando pode resolver problemas relacionados à aprendizagem e continuar o seu processo de aprender para um autoaperfeiçoamento, mantendo-se atualizado em relação à sua profissão e meio acadêmico (DIAS *et al.*, 2006). As estratégias cognitivas, as afetivas e sociais também

contribuem para interações significativas no processo de aprendizagem (veja Quadro 03 como sugestão para reflexão sobre o uso das estratégias metacognitivas, seguido da Figura 02 com uma síntese de todas as estratégias de aprendizagem). (DIAS *et al.*, 2006, p.56;104)

QUADRO 3 – QUESTIONÁRIO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

Gerenciar a aprendizagem	() Você estabelece e observa metas de aprendizagem? Quando consegue cumprilas você se “presenteia”?
Planejar a aprendizagem	() Você aproveita o período do dia em que “rende” mais para estudar? () Você tem um horário de estudos?
Motivação	() Antes de começar a estudar, você planeja o que vai estudar nesse dia?
Organizar o tempo de maneira proveitosa	() Você faz planejamento de médio e longo prazo, para ter certeza de que conseguirá cumprir seus prazos, como estudar determinado conteúdo para uma prova, por exemplo? Ou para estar em dia com a entrega de um trabalho?
Prestar atenção	() Você consegue se manter concentrado em seus estudos? Quando está em sala de aula, você aproveita ao máximo a oportunidade de aprender prestando atenção à aula?
Utilizar métodos de estudo	() Você utiliza algum método de estudo? Qual(is)? () Você utiliza as estratégias cognitivas, as afetivas e as sociais conscientemente?

Fonte: DIAS *et al.*, 2006, p.104

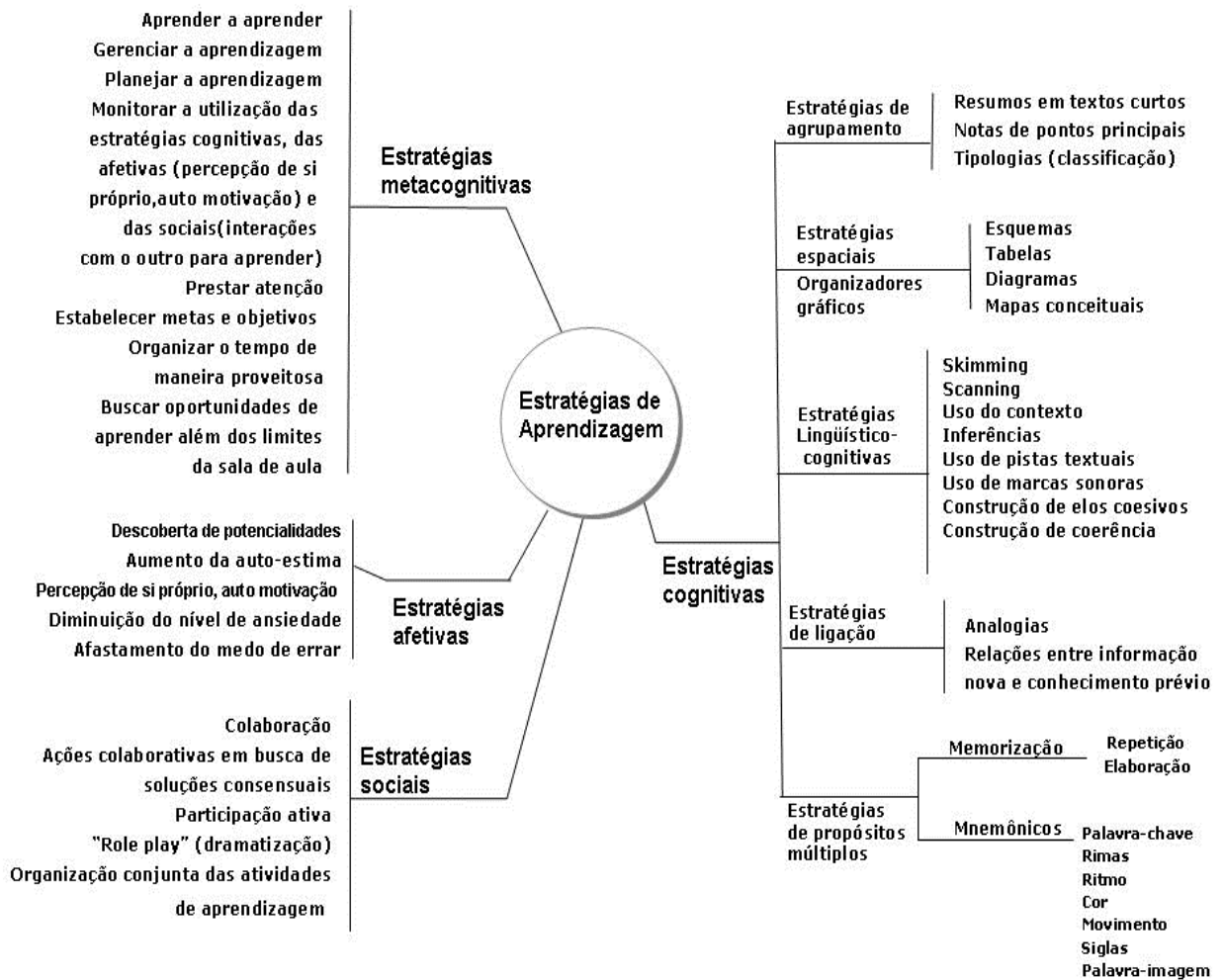


Figura 2: Estratégias de aprendizagem (DIAS *et al.*, 2006, p.56)

NOVAS TECNOLOGIAS E O LETRAMENTO DIGITAL NO 3º CICLO

Em um país no qual o acesso a textos reais publicados em Língua Inglesa é restrito, é a Internet a fonte inesgotável de materiais e de textos de diversos gêneros que podem constituir a base das atividades de ensino. Professores e alunos precisam, portanto, se apropriar das capacidades necessárias para lidar com tal recurso, para tirar o melhor proveito daquilo que ele pode lhes oferecer. Além disso, outras ferramentas, como editores de texto, apresentações em *PowerPoint*, planilhas de *Excel* ou correspondentes, devem fazer parte da dinâmica das aulas de Língua Inglesa, pois ao mesmo tempo em que os aprendizes desenvolvem suas capacidades linguísticas, também ampliam suas possibilidades de atuação em um mundo cada dia mais informatizado. No contexto atual, aqueles alunos que já dominam os conhecimentos necessários para o desempenho das atividades diárias que as novas tecnologias (computadores, celulares, *iPod*, etc.) lhes impõem são conhecidos como *digital natives* (nativos

digitais) e se destacam ante àqueles que ainda não foram devidamente incluídos na era digital.

Sharma e Barrett (2007) relacionam alguns motivos para que a tecnologia seja incluída no ensino de língua estrangeira. Algumas das razões apontadas por esses autores são:

- O uso da tecnologia pode motivar os alunos para a aprendizagem.
- Atividades mediadas por computador podem ser mais interativas que atividades impressas.
- Os alunos gostam de receber *feedback* imediato, como o que é dado ao final das atividades interativas feitas no computador, quando o programa aponta imediatamente o número ou a porcentagem de erros e acertos dos aprendizes.
- Permite a comunicação entre pessoas separadas pela distância e pelo tempo.
- Permite a prática e o estudo da língua fora da sala de aula, em qualquer lugar, a qualquer momento. Isso aumenta a autonomia dos alunos.

As ferramentas disponíveis são muitas e os motivos para usá-las já foram destacados acima. Faz-se necessário, contudo, que o professor selecione, avalie e prepare seus materiais de ensino baseado em princípios educativos bem definidos. É preciso discernir, dentre a vasta gama de conteúdos e atividades ofertada *online* ou mesmo em CD-roms, DVDs, etc., aqueles que são apropriados para desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes. Deve-se tomar cuidado para que os recursos digitais não sejam apenas acréscimos aparentemente inovadores à prática pedagógica, configurando-se em aulas tradicionais centradas no ensino descontextualizado de vocabulário e gramática. Antes, devem ser vistos como fonte de textos de gêneros variados e autênticos e de atividades que possibilitam o engajamento discursivo dos aprendizes em contextos sociocomunicativos diversos.

Ao possibilitar os estudantes usarem as novas tecnologias para aprender e praticar a Língua Inglesa, o professor favorece o cumprimento de um papel fundamental da escola na formação cidadã de seus alunos. Isso ocorre porque, além do aprendizado e uso da LE, os alunos tornam-se mais competentes no uso dos recursos tecnológicos e também se tornam mais autônomos no seu processo de aprendizagem. Por isso, enfatizamos a necessidade do desenvolvimento do letramento digital dos adolescentes, sendo que tarefas devem ser especialmente selecionadas a partir da própria *Web*, uma vez que ela disponibiliza gratuitamente uma infinidade de *sites* que podem ser utilizados no 3º ciclo. Exemplos de *sites* adequados à faixa etária e aos interesses de alunos do 3º ciclo encontram-se a seguir. Observe que nem todos são *sites* destinados ao ensino da Língua Inglesa, mas seus textos

podem ser usados com função pedagógica.

QUADRO 4: SITES E RESPECTIVAS DESCRIÇÕES

- <http://www.soundsofenglish.org> – Site que explora os sons da Língua Inglesa. Há explicações de como pronunciar sons específicos em inglês, explicações e exemplificações de “*word stress*”, “*sentence stress*” e entonação. Há uma série de atividades que podem ser impressas e utilizadas. O site também disponibiliza o som para todas as tarefas propostas.
- <http://www.esl-lab.com> – Site que oferece várias atividades de “*listening*” separadas em três níveis: fáceis, médias e difíceis, fazendo uso de textos e expressões do cotidiano das interações pela LE. As atividades seguem as três fases do processo de compreensão oral: “*pre-listening; listening e post-listening*”.
- <http://movies.go.com/reviews>, <http://www.imdb.com> – Sites sobre filmes e celebridades do mundo do cinema. Pode ser utilizado para a leitura de resenhas de filmes e para assistir *trailers* de filmes, por exemplo.
- <http://www.biography.com> – Site com biografias de celebridades do mundo do entretenimento, dos esportes, da tecnologia, etc.
- <http://www.epals.com> – Site que proporciona ao estudante a oportunidade de participar de projetos com estudantes de outras partes do mundo.
- <http://www.monica.com.br/ingles/index.htm> – Site da turma da Mônica em inglês. Traz tirinhas diárias e pode-se ter acesso a outras mais antigas. Pode-se também enviar cartões de vários tipos a partir deste site. Há também uma parte interessante de “*fun and games*”.
- <http://www.brasilemb.org> – Site oficial da Embaixada do Brasil. No menu, à esquerda, há vários *links* para assuntos diferentes como, por exemplo, “*Profile of Brazil, Economy, Social Issues, Tourism, Environment*” etc., em duas versões, inglês e português.
- <http://learningisland.org/> – Site que oferece várias atividades para o ensino de inglês. Há também vários livros que são disponibilizados para download ou ser lidos na própria tela. Alguns dos títulos dos livros: “*Health, Ghost stories, Adventure stories, One world*” etc.
- <http://www.123greetings.com/> – Site que disponibiliza gratuitamente vários tipos de *e-cards* que podem ser enviados para amigos, familiares, professores, colegas de sala etc.
- <http://www.thefreedictionary.com/>, <http://www.bartleby.com/61/>, <http://dictionary.cambridge.org/>, <http://michaelis.uol.com.br/> – Sites de acesso gratuito a dicionários *online*.
- <http://manythings.org> – Site rico em atividades para o ensino e aprendizagem de inglês. Inclui: *reading material, listening material, tongue twisters, poems*,

vocabulary games, proverbs, slangs and idioms etc.

- http://www.maria-brazil.org/brazilian_recipes.htm – Site que disponibiliza várias receitas brasileiras em inglês, que podem ser realmente feitas pelos estudantes caso o contexto permita a realização de atividades como essas.
- <http://www.britishcouncil.org/learnenglish.htm> – Site do “British Council” que traz artigos e atividades relevantes tanto para professores de inglês quanto para os estudantes.
- <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/> – Site do “BBC” que traz muita informação relevante e muitos recursos didáticos que podem ser usados com os estudantes nos laboratórios de informática ou como tarefa para casa.

Um ambiente de aprendizagem que merece destaque pela sua viabilidade de desenvolver a capacidade do aluno de saber lidar com a informação são as *Webquests*, encontradas no site <http://www.webquest.org/index.php>. Essa é a *homepage* e há várias informações úteis sobre o que são e como podem ser usadas. Em linhas gerais, uma *WebQuest* é concebida e produzida segundo uma estrutura lógica que contém os seguintes elementos estruturantes: introdução, tarefa, processo, recursos, orientações, avaliação e conclusão. Há vários desses ambientes de aprendizagem disponíveis *online* sobre uma gama enorme de temas e é muito fácil acessá-los pelo mecanismo de busca na própria página. Por exemplo, ao acessar a *homepage*, no menu à esquerda, há uma indicação “*Find WebQuests*”. O *link* nos direciona para a página <http://www.webquest.org/search/index.php>, que disponibiliza um *box* onde o tema desejado deve ser digitado e um clique deve ser efetuado no botão “*Search SDSU Database*”. Ao digitar o tema “*trips*” e clicar o botão de busca, a página disponibilizada listará uma série de *WebQuests* relacionadas com esse tema. O título e um breve resumo de cada *WebQuest* são também apresentados. Exemplos de alguns títulos encontrados relacionados ao tema “*trips*”: *Imagination Voyages* (viagem ao *Grand Canyon*); *The Perfect Trip* (uma viagem à América do Sul); *Bon Voyage!* (uma viagem à França); *Virtual Vacation - Canada* (uma viagem virtual ao Canadá). Outros temas também podem ser procurados: *environment, technology, health, etc.*

Entre as características desses ambientes de aprendizagem está a de apoiar o educando a “saber procurar a informação em fontes variadas, saber comparar fontes de informações variadas, estabelecendo relações entre elas, interpretar, analisar e sintetizar informações, inferir novos sentidos, significados e referências, a partir das informações trabalhadas em um projeto ou atividades, aprender a realizar esquemas recapitulativos da informação trabalhada etc.” (RME, 2002, p.143), ampliar seu conhecimento de outras culturas e modos de viver. Esses ambientes também contribuem para o desenvolvimento da crítica, da reflexão e da autonomia dos educandos, enquanto envolvidos nas tarefas propostas.

É necessário enfatizar que as *WebQuests* não têm o objetivo de ensinar a língua estrangeira, mas o de possibilitar vivências sociais, afetivas e cognitivas pelas interações que ajudam a estabelecer entre os participantes pelo meio *online*.

Além das *WebQuests*, o envio de *e-mails* também deve ser incentivado. Esforços devem ser feitos para a criação das *Webpages* das turmas. A produção de *blogs* e de *wikis* são também boas opções para os alunos desta faixa etária para troca de informações e colaboração *online*. “Tais recursos podem ainda fortalecer as experiências de aprendizagem, ampliando e estendendo o tempo e o espaço das atividades presenciais” (MINAS GERAIS: SEE, 2007, p.27). Os *podcasts* (www.podcast.com) e os vídeos do *YouTube* (www.youtube.com) são recursos importantes para o desenvolvimento das habilidades orais.

A incorporação da tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira como ferramenta de trabalho pode se dar, ainda, como já dissemos, pelo uso de programas básicos do computador como os editores de textos, os de apresentação, e os de planilha para dar suporte ao trabalho de edição de textos, principalmente durante o processo de produção textual. Os programas de verificação ortográfica, os de gramática e os dicionários *online* são outros recursos da tecnologia que podem ser usados para a mesma finalidade.

REFERENCIAIS PEDAGÓGICOS

DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DO EDUCANDO PARA USAR A LE

Como afirmamos anteriormente, dois são os eixos articuladores dos conteúdos a serem desenvolvidos no 3º ciclo: **compreensão e produção de gêneros escritos** e **compreensão e produção de gêneros orais**, com ênfase no desenvolvimento das capacidades de linguagem (as de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas) (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993; DOLZ & SCHNEUWLY, 1998), seguindo uma progressão em espiral como preconizado pela lógica e organização do CEALE (BATISTA *et. al.*, 2005, p.15, v.2).

São dois os eixos articuladores:

EIXO Articulador 1:

Compreensão e produção de gêneros orais

EIXO Articulador 2:

Compreensão e produção de gêneros escritos

Ações de Ensino e Aprendizagem em LE:

Desenvolvimento das três capacidades de linguagem.

Elementos-chave: textos de gêneros textuais diferentes.

Figura 3: Eixos articuladores e ações de ensino e aprendizagem em LE

Os quadros com os eixos apresentam as capacidades gerais, as específicas, os conteúdos e a gradação a ser seguida nos três anos do 3º ciclo. Essa proposição está aberta a modificações, tendo em vista o contexto específico de cada sala de aula, cada escola e seu respectivo projeto político-pedagógico. Sugerimos o uso de gêneros diversificados que têm ampla circulação social por meio de suportes diferentes: livros, Internet, rádio, TV, revistas, jornais, etc. Como são relativamente estáveis e mantêm algumas características como essenciais, torna-se possível usá-los para uma sistematização dessas características no processo de ensino e aprendizagem de LE. Fazemos uso das palavras de Marcuschi (2002, p.29) para enfatizar que, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” Sendo assim, o ensino por meio de gêneros possibilita que os educandos vivenciem experiências na sala de aula como aquelas que vivenciariam fora de seus limites.

Para o desenvolvimento das capacidades de linguagem em relação ao ler, ouvir, escrever e falar, sugerimos que os processos receptivos – ler e ouvir – antecipem os processos produtivos – escrever e falar – para que, por meio das atividades receptivas, o aluno disponha de mais suporte para o que vai produzir. Assim, a leitura (*reading*) deve preceder a produção textual (*writing*) e a compreensão oral (*listening*) deve vir antes da expressão oral (*speaking*) (veja a Figura 03). Cabe salientar que os processos receptivos não são passivos, os educandos participam ativamente por meio de seu conhecimento anterior, conhecimento textual e conhecimento léxico-sistêmico para construir o sentido do que leem e do que ouvem. Ler e

ouvir são essenciais para a produção textual e a expressão oral. Podemos dizer, por exemplo, que para que o educando produza um gênero específico, ele precisa ser um bom leitor, e também afirmar que, para expressar-se em um determinado gênero oral, o educando já deve ter desenvolvido as capacidades para ouvi-lo bem.

Em relação aos critérios de escolha dos gêneros apropriados a cada ano do ciclo, fundamentamos nos critérios de Bakhtin, discutidos em Schneuwly (2005, p.29), que os subdivide entre primários e secundários. Os primeiros se constituem “em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” e os segundos aparecem “em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa, e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”. Com base nesses critérios, sugerimos para o 3º ciclo gêneros que pertençam à esfera do cotidiano, principalmente por se tratar do processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Daqui a algum tempo da implantação dessas proposições curriculares, quando os educandos do 3º ciclo já tiverem vivenciado a experiência do ensino de inglês nos 1º e 2º ciclos, poderemos selecionar textos de uma comunicação mais complexa, ou seja, aqueles que pertencem à esfera do secundário. Como visto na figura 03, as capacidades de linguagem devem ser desenvolvidas e conhecimentos prévios dos alunos mobilizados para que se apropriem das características dos gêneros e possam usá-los em situações reais de interações.

A escolha dos temas e conteúdos a serem ensinados na sala de língua estrangeira é, como já foi dito, responsabilidade do professor. Apresentaremos a seguir uma sugestão de como desenvolver estes temas e conteúdos ancorados nos dois eixos articuladores: a compreensão e produção de gêneros escritos e a compreensão e produção de gêneros orais. Propõe-se uma ação articulada entre estes eixos, por meio do que denominamos *learning cycle* (Figura 4).

Eixos articuladores organizados em torno de um tema

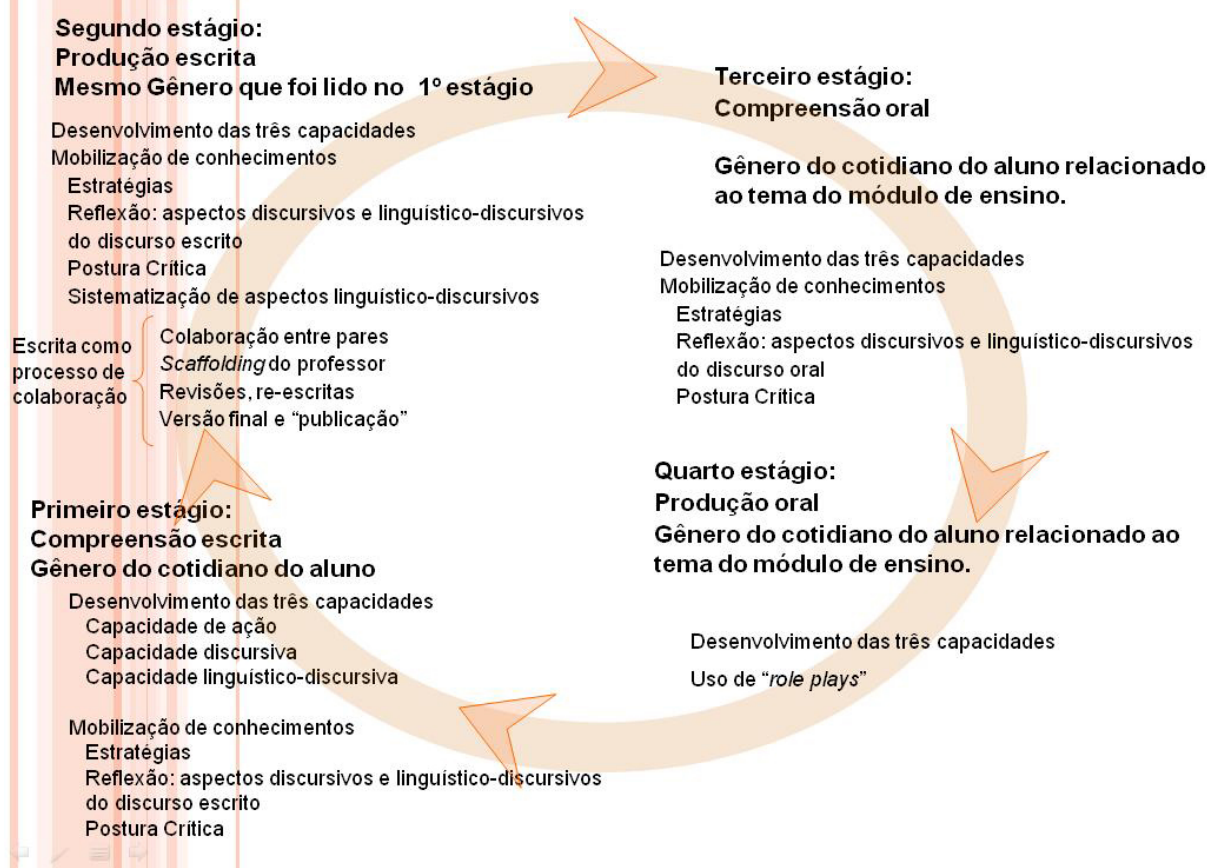


Figura 4: *Learning Cycle*. (DIAS, 2005; 2007)

Enquanto nos 1º e 2º ciclos as unidades de ensino são organizadas primeiramente em torno do eixo articulador *compreensão e produção de gêneros orais*, no 3º ciclo propõe-se iniciá-las pelo eixo articulador *compreensão e produção de gêneros escritos*, visto que os educandos já têm um maior domínio dos processos de leitura e escrita.

O diagrama representa a seguinte sequência didática: o professor seleciona gêneros textuais em torno de um tema de acordo com os objetivos sociocomunicativos que deseja ensinar e praticar. Assim, o professor apresenta um gênero escrito para a compreensão (*reading*). Com os alunos, faz atividades que desenvolvem as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva do gênero proposto. Em seguida, fornece aos alunos um contexto no qual eles deverão interagir por meio daquele mesmo gênero textual escrito. Deste modo, os alunos têm a oportunidade de usar as capacidades desenvolvidas na produção de seus próprios textos (*writing*). Na sequência, o professor trabalha com um gênero textual oral, também compatível com o contexto sociocomunicativo que subjaz a unidade (*listening*). Novamente, os alunos são levados a refletir sobre as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva que os prepararão para a atividade final, uma produção oral do mesmo gênero estudado (*speaking*).

Exemplos de unidades criadas com base no modelo de *learning cycles* encontram-se disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem da Prefeitura de Belo Horizonte: <http://ead.pbh.gov.br/>. O professor deve informar-se sobre a forma de acesso ao espaço do EAD do 3º Ciclo em sua escola.

No ensino de leitura, por exemplo, as capacidades de ação podem ser desenvolvidas pelo uso das estratégias *skimming* e *scanning* e uso do contexto, construir inferências, além da descoberta de potencialidades e aumento de autoestima (estratégias afetivas). Adicionalmente, a participação ativa e as ações colaborativas em busca de soluções consensuais podem ser exploradas. A postura crítica frente ao texto também deve ser desenvolvida. Vale lembrar aqui que a estratégia de *skimming* refere-se a buscar uma informação em termos gerais, como por exemplo, qual é o tema tratado e quais são os aspectos de produção – a que gênero pertence o texto, quem o escreveu (autor ou entidade responsável), onde e quando (data e suporte de publicação). Já a estratégia de *scanning* é útil para localizar informação específica, a fim de ampliar o nível de compreensão textual.

Para o desenvolvimento da capacidade discursiva, comparações entre textos do mesmo gênero em LE e entre textos em língua materna e LE podem ser efetuadas para a mobilização de conhecimentos, incluindo o conhecimento anterior do educando sobre o assunto do texto e o conhecimento textual. O uso do contexto, de pistas textuais e contextuais e o *layout* da página podem ser explorados. A construção de inferências implícitas e explícitas deve ser incentivada. Muitas das estratégias afetivas e sociais, afastamento do medo de errar, aumento de autoestima, colaboração, organização conjunta das atividades de aprendizagem, etc., podem também ser usadas para um envolvimento maior com o processo de construção de sentido de textos orais e escritos. A reflexão e a postura crítica devem ainda fazer parte do processo. Vale salientar que a produção de um resumo do texto na forma de um esquema, por exemplo, pode ser um recurso útil para o desenvolvimento da capacidade discursiva.

Para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, os mecanismos de textualização como, por exemplo, os recursos coesivos (pronomes, articuladores de idéias, marcadores do discurso), seleção vocabular pertinente ao gênero e elos lexicais (hiperônimos, sinônimos/antônimos, palavras relacionadas, etc.) e as estruturas gramaticais pertinentes ao gênero, principalmente os verbos, etc., devem ser explorados. Cabe salientar que as fronteiras entre essas três capacidades são bem tênues, não indicando que deva haver uma sequenciação fixa a ser seguida. Recomenda-se que atividades léxico-gramaticais sejam desenvolvidas para a sistematização dos aspectos mais importantes do texto lido. É muito importante também que os educandos reflitam sobre os aspectos particulares do gênero lido e que façam uma lista de constatações dessas características.

Em relação à produção escrita, sugerimos que ela seja fundamentada na(s) leitura(s) de um determinado gênero pelos educandos e que ela seja vista como processual e como um processo de colaboração, o que não impede que atividades de compreensão oral sejam usadas para a geração de ideias, por exemplo. Na produção textual, é preciso que educandos e professores tenham em mente que o texto só se aperfeiçoa no processo de planejamentos, rascunhos, reescritas, leituras a respeito do assunto sobre o qual o texto está sendo produzido, novas reescritas, versão final e “publicação” (veja figura 05). Como explicado acima, as três capacidades devem ser desenvolvidas. As condições de produção devem estar bem claras para os educandos (quem escreve, para quem, com qual propósito, onde, etc.), para que a escrita seja vista como uma prática social e não apenas como um trabalho escolar. Nesse sentido, o texto produzido deve ser publicado em suportes variados como, por exemplo, nos quadros de avisos da sala de aula, num varal de textos, nos jornais impressos da escola, numa revista organizada pela turma de educandos, etc., para que o leitor não seja apenas o professor, mas outros da comunidade escolar. Cabe ressaltar que, no processo de produção textual, as estratégias sociais e as afetivas devem ser mobilizadas.

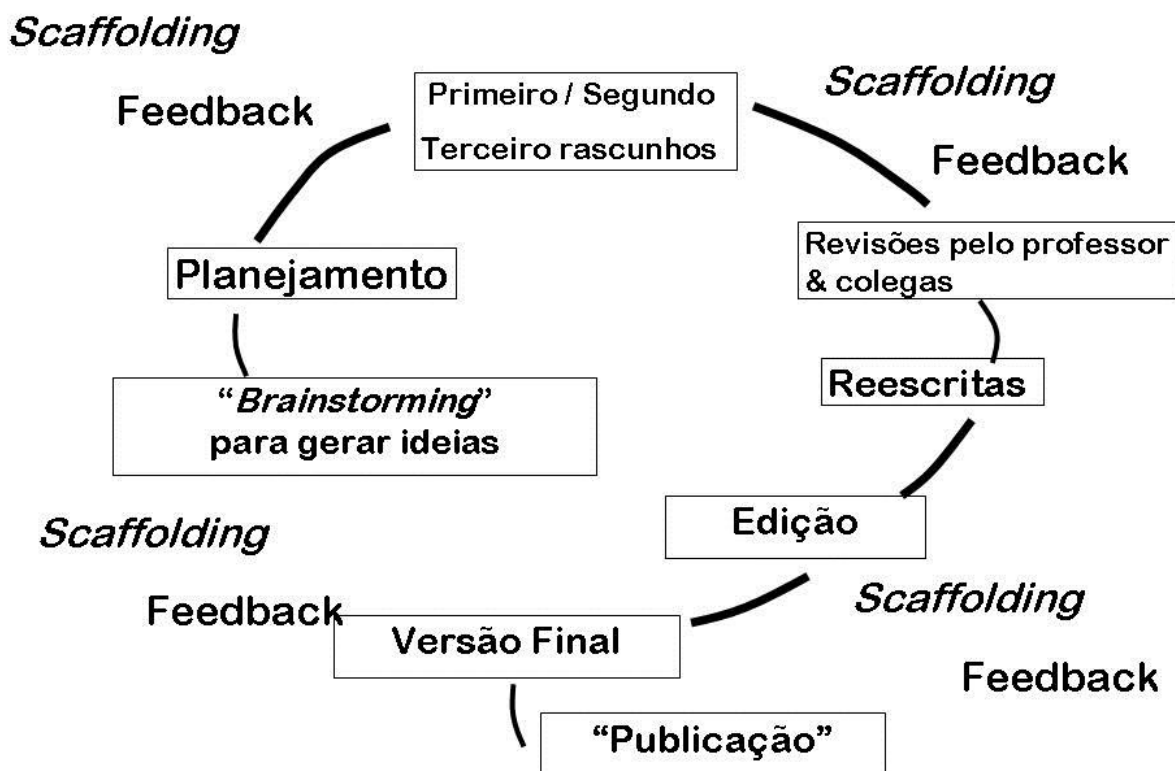


Figura 5: Escrita como processo (DIAS, 2004, p.201-218, levemente alterado).

Em termos do segundo eixo, o da **COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS**, recomendamos o desenvolvimento das capacidades de linguagem por meio de atividades significativas, fazendo uso de gêneros do cotidiano do adolescente. Como sugerimos acima, o “ouvir” deve preceder o “falar” e sugerimos que os educandos se engajem em *role-plays* (que envolvem a expressão, interpretação e negociação de significado) para o desenvolvimento da produção oral. Por exemplo, uma entrevista é ouvida e as características do gênero são mobilizadas para a sua produção (entre duplas; entre um aluno – entrevistador – e um grupo de entrevistados), simulando as condições próprias desse gênero. Apesar do inevitável artificialismo das situações de aprendizagem em sala de aula, essas simulações podem motivar os educandos e fazê-los participar ativamente.

Recomendamos que, sempre que possível, o inglês seja a língua da interação entre os colegas e entre os educandos e o professor. Cartazes com expressões idiomáticas do dia a dia podem ser afixados para que os estudantes os tenham como lembretes para o uso com os colegas. Um quadro com os aniversariantes do dia pode ser produzido e o “Feliz aniversário” pode ser cantado em inglês e em português. Trechos de filmes ou de documentários podem ser também utilizados para o desenvolvimento das habilidades orais (ouvir e falar) e a Internet é um recurso essencial para tal fim. Sugere-se que as atividades reflitam propósitos autênticos de uso nas práticas sociais pelas habilidades orais semelhantes àquelas que o educando vivenciaria fora do ambiente escolar. Sabemos das dificuldades enfrentadas pelos professores em termos do desenvolvimento das capacidades do ouvir e do falar a LE, mas algumas alternativas devem ser tentadas, levando-se em conta essa necessidade do educando.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo de avaliação da LE no 3º ciclo deve ser visto como **processual**, superando a visão de simples instrumento de medição quantitativa de conteúdos baseado no produto de aprendizagem. Concordamos com as concepções de avaliação asseveradas pelas diretrizes norteadoras da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH, 2002, p.227), quando deixam claro que “é preciso mover-se de uma concepção arraigada, segundo a qual a avaliação é o elemento que mede a realização dos objetivos do currículo, para uma concepção mais abrangente”, que inclui a avaliação formativa, que pode servir “para o aluno e professor como indicadora do estágio de desenvolvimento [do adolescente] e norteadora dos próximos passos no processo [de aprendizagem]. Desta forma, não classifica, mas situa”. A avaliação torna-se mais centrada no processo do que no produto e os erros são vistos como evidências do que ainda precisa ser retomado para um aprendizado mais seguro. A avaliação diagnóstica é também um recurso valioso para a identificação de dificuldades, assim como para o planejamento de ações pedagógicas que busquem ajudar os aprendizes a superá-las.

Tendo isso em mente, enfatizamos que as provas fazem parte do processo de avaliação, portanto, não devem ser concebidas como atividades isoladas numa etapa final de um processo de ensino aprendizagem. É fundamental ter coerência entre os princípios teóricos em que embasamos o nosso planejamento de trabalho com os princípios adotados na elaboração da prova ou em outros procedimentos de avaliação. Em outras palavras, o ensino e a avaliação devem estar fundamentados na mesma visão teórica, para que a validade dos testes seja assegurada. Não faz sentido elaborar uma prova estruturalista/gramaticalista se temos uma concepção sóciointeracional de linguagem e aprendizagem. É necessária uma reflexão aprofundada sobre o processo avaliativo, levando-se em conta a integração da avaliação pedagógica ao processo de ensino-aprendizagem adotado, visando aos interesses e às necessidades do grupo que está sendo avaliado. A avaliação deve contribuir efetivamente para a aprendizagem. Nesse sentido, uma simples nota sem comentários para os educandos não representa ganhos para a aprendizagem.

Como uma das formas alternativas e significativas de avaliação para a LE, sugerimos o uso de portfólios para a coleção de trabalhos desenvolvidos pelos aprendizes. Em outras palavras, o portfólio serve para o registro das experiências e realizações dos aprendizes. Durante a produção de um portfólio, o professor deve orientar seus educandos no sentido de que eles colecionem todos os seus trabalhos e depois selecionem os mais significativos. Poderão compor o portfólio: projetos, memórias de aulas, relatos de experiências, registros escritos, gravações de áudio e vídeo, fotografias, produções de texto, relatórios de pesquisas, atividades (provas, atividades de aula, entrevistas), relatórios de avaliação dos professores, etc.

Para implementação do portfólio como instrumento de avaliação, o professor deve:

- discutir com os educandos sobre o objetivo e a sua relevância para a aprendizagem de LE;
- orientar os educandos quanto à organização, ou seja, a respeito dos itens que poderão compor o portfólio;
- estabelecer os critérios para a avaliação do portfólio;
- orientar os educandos para que escrevam diários reflexivos sobre as atividades de aprendizagem de LE colocadas no portfólio. Eles podem relatar por que a atividade foi significativa, o que aprenderam, do que gostaram ou não, como relacionaram ou poderiam relacionar essa aprendizagem fora do contexto escolar.
- dar *feedback* orientador aos educandos, ou seja, apontar caminhos para superar obstáculos.

Em relação aos diários reflexivos de aprendizagem escritos pelos educandos, é importante

ressaltar que eles podem propiciar ao professor possibilidades de reavaliar sua prática, tendo em vista a meta de promover o sucesso de seus aprendizes. Para eles, é uma oportunidade de refletir sobre sua própria produção e se perceberem agentes responsáveis pela sua própria aprendizagem. Os educandos podem ser incentivados a refletirem sobre as estratégias utilizadas e como foram úteis durante o ato de aprender.

Vale ressaltar que o professor deve fazer apreciação do portfólio algumas vezes durante o período escolar, a fim de acompanhar o processo dos educandos, tecendo comentários sobre os trabalhos e interagindo com as reflexões feitas pelos adolescentes. O *feedback* não pode ser limitado a conceitos padrões como ótimo, muito bom, bom, regular, que não contribuem no sentido de orientar os alunos no processo de aprendizagem. Um *feedback* orientador dado pelo professor deveria pontuar: (1) o que os alunos já conseguiram naquela determinada etapa de aprendizagem – assim, eles desenvolverão uma postura mais confiante em relação à sua aprendizagem, uma vez que, evidenciados seus resultados positivos –, e a seguir: (2) apontar o que precisa melhorar e oferecer sugestões de como fazê-lo. É interessante envolver os alunos na tomada de decisões a respeito do tipo de atividades a serem desenvolvidas, reconhecendo assim os aprendizes em suas características individuais e suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diretrizes apresentadas aqui com foco no ensino-aprendizagem de LE para os adolescentes do 3º ciclo do Ensino Fundamental partem da premissa de que o trabalho com gêneros possibilita que os aprendizes vivenciem na LE situações de interações significativas. O que se almeja é o letramento (SOARES, 2003) em LE dos agentes envolvidos neste processo. Por meio de um processo de aprendizagem, mediado pela interação, apresentado nestas proposições em consonância com os PCN-LE, os adolescentes terão oportunidade de usar a língua-alvo de maneira mais espontânea, o que virá a reforçar a importância da aprendizagem colaborativa. O respeito à nossa cultura e às diferenças culturais perpassará todo o trabalho com o ensino de LE, assim como o desenvolvimento da autoestima e da formação global do educando.

Estas proposições, bem como as discussões e reflexões realizadas durante os cursos de formação continuada oferecidos pela SMED em 2008, fundamentaram a seleção de gêneros textuais e a elaboração de materiais didáticos pelos professores do 3º ciclo. Estes participantes puderam vivenciar a construção de *learning cycles* e alguns experimentaram com sucesso sua aplicação em sala de aula. Materiais exemplificativos podem ser acessados no site <http://ead.pbh.gov.br/>. Eles representam a concretização da teoria apresentada neste documento e visam o ensino da Língua Inglesa de uma forma sociointerativa e integrada, levando os educandos a desenvolverem suas capacidades comunicativas para que possam participar de práticas discursivas diversas.

Enfatizamos que essas diretrizes não têm a pretensão de ditar regras, mas de trazer subsídios para o professor propiciar um ensino de LE efetivo e emancipatório. Nessa perspectiva, buscamos trazer considerações para nortear o processo de ensinar e aprender LE (inglês), com vistas a um ensino que proporcione a formação de indivíduos capazes de atuar na sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso: problemática e definição. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* *Caderno do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita*. Belo Horizonte: CEALE-FAE-UFMG, 2005.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson Education Limited, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira — 5ª – 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. 2. ed. Trad. Anna Raquel Machado; Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Concepções da Escola Plural*. 3. ed. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L.; SANTOS, S. A. M. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Revista Linguagem & Ensino*. Pelotas: UCPel, v. 9, n. 1, 2006, p. 41-76.

DIAS, R. Letramento digital: desenvolvendo a capacidade do aluno para ler e escrever em L2 pela utilização de WebQuests. [Comunicação proferida no II Encontro CAPES – MEC/DGU – Linguagem, Educação e Virtualidade – UNESP – FCLAr, 2008.]

DIAS, R. *Learning Cycle Modelo para a produção de material didático integrando as quatro habilidades, em relação a um mesmo tema*, 2005; 2007. [Produzido para as orientações pedagógicas da Proposta Curricular de Língua Estrangeira de Minas Gerais. Utilizado na disciplina sobre produção de material didático do Curso de Especialização em Ensino de Inglês da UFMG. Unidades produzidas: <http://br.geocities.com/reinildes.ufmg/cei/>]

DIAS, R. A produção textual como processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Matraga 16*. Rio de Janeiro: Caetés, p. 201-218, 2004.

DIAS, R.; BAMBIRRA, M. R. A.; ARRUDA, C. F. B. *Aprender a aprender: metodologia para estudos autônomos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HYLAND, K. *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.

LUNT, I. Prática da avaliação. In: Daniels, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 3. ed. Trad. E. J. Cestari; M. S. Martins. Campinas: Papyrus, 1994.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MICCOLI, L. S. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de língua estrangeira para a Educação Básica*. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX>. Acesso em: 20 nov. 2007.

PAIVA, V.L.M.O.; FIGUEIREDO, F. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a Educação Básica*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 26 nov. 2007.

SHARMA, P.; BARRETT, B. *Blended Learning*. Oxford: Macmillan, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

EQUIPE DE TRABALHO 2007/2008

1. EQUIPES PEDAGÓGICAS DA SMED E GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DA GERÊNCIA DA COORDENAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO

Marília Souza, Áurea Regina Damasceno, Ricardo Diniz

EQUIPES PEDAGÓGICAS GCPPF

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Adriana Cunha de Oliveira, Adriana da Silva Alves Pereira, Adriana Mota Ivo Martins, Andréia Godinho Moreira, Alayde Maria Caiafa de Arantes, Alcione da Anunciação Caetano, Ana Nazaré Madureira Cabral, Ana Paula Lopes Rocha, Arlete Alves Correa, Beatriz Temponi C. Castro, Cibele Soares, Délia Roizembruch, Desiré Kfoury Pereira Coutinho, Eleuza Fiuza Silva, Érica Silva Fróis, Fernanda Cecília Farias, Ilca Guimarães e Silva, Juliana Rezende Moscatelli, Luciana Silva Valentim, Maria Cristina Scotti Hirson, Maria Elisa de Araújo Grossi, Maria Eugênia Alves dos Santos Maia, Mariana Cruz de Andrade, Mônica Lenira Chaves de Almeida, Nídia Cristina Sabino, Renata Júlia da Costa, Rosângela Chaves Picardi, Rosemary Miranda Rodrigues Gonçalves, Sara Mourão Monteiro, Sandra Aparecida Colares, Tania Edvânia Pinto da Silva, Terezinha Felicidade da Silva, Valéria Inácio Chagas, Vanessa de Salvo Castro Alves, Vânia Aparecida de Azevedo

CIDADE E MEIO AMBIENTE/BH PARA AS CRIANÇAS

Amarildo Antônio Ferreira, Ana Lúcia Barros Penharvel, Débora Aniceta de Melo Ramon de Oliveira, Silvana Gomes Resende, Vânia Silva Freitas

CULTURAS E SABERES E JUVENIS

Admir Soares de Almeida Junior, César Eduardo de Moura, Cláudia Caldeira Soares, Maria Célia da Cunha Pinto Prado, Josiley Francisco de Souza, Mariano Alves Diniz Filho, Paulo de Tarso da Silva Reis, Ronei Marcelo Soares, Stelita Alves Gonzaga, Verimar Aparecida Mendes de Souza Assis

EDUCAÇÃO INFANTIL

Adarlete Carla do Rosário, Hélia de Miranda Glória Faria, Iara Rosa de Oliveira, Janete Soares Campos Dias, Joana Dark Teixeira de Saldanha, Joaquim Ramos, Mayrce Terezinha da Silva Freitas, Vânia Gomes Michel Machado, Vera Lúcia Otto Diniz, Clotildes Gonçalves Vieira, Isa Terezinha F. Rodrigues da Silva

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Andréa Silva Gino, Auro da Silva, Carmem Terezinha Vieira Ângelo Nunes, Cristine Dantas Jorge Madeira, Edmary Aparecida V. E. S. Tavares, Roberto Antônio Marques

EJA EDUCAÇÃO NOTURNA

Andre Ottoni Bylaardt, Cláudia Regina dos Anjos, Creusa de Carvalho Ribeiro Neves, Enere Braga Mota, João Antônio de Oliveira, Valéria Cardoso Guedes

INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Elaine Salles da Costa, Maria Cândida Viana Pereira, Maria da Conceição Dias Magalhães, Maria Isabel Campos Freitas, Odilon Marciano da Mata, Patrícia Cunha, Rosângela Elmira Veloso, Sílvia Maria Fraga, Vanessa Mara Gurgel

MOBILIZAÇÃO SOCIAL

Antônio Rodrigues de Souza, Mara Catarina Evaristo

NARPE

Ana Maria Reis Macedo, Consuelo Silva Costa, Débora Aniceta de M. R. Oliveira, Doraci Débora Muniz, Eunice Margareth Coelho, Ismayr Sérgio Cláudio, Karine Gusmão do Couto, Maria da Glória Martins de Melo, Mônica de Melo Mota Miranda, Paulo Roberto da Costa

NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

Maria de Lourdes Almeida Moreira

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E DE GÊNERO

Cláudio Eduardo Rezende Alves, Maria da Consolação Martins, Maria das Mercês Vieira da Cunha, Maria de Fátima Gomes, Maria do Carmo B. Galdino, Patrícia Santana, Paulo Roberto Costa, Rita de Cássia Nascimento Barbosa

SECRETARIA

Érika Rodrigues Gonçalves Dias, Mário Lúcio Lopes, Mônica Alves Ribeiro, Telma de Melo Serpa Hajjar

EQUIPES REGIONAIS (GERÊNCIAS, ACOMPANHANTES DE 1º, 2º E 3º CICLOS)

Barreiro

Adelina Cezarina V. B. Santiago, Alexandra Guedes de O. R. Michel, Ana de Barros Silveira Pequena, Cláudia Márcia dos Santos, Cláudia Maria Diniz, Clélia Márcia C. De Andrade, Eloiza Helena Souza de Oliveira, Emiliana Alves Pereira, Jaqueline da Silva Ambrózio, Josilaine de Paula Cruz das Silva, Leda Helena Lopes, Liliâne Assis Ferreira Oliveira, Maristela Bruno da Costa, Mary Margareth Marinho Resende
Valmira Maria Teixeira Losqui, Vilma Lúcia de Oliveira Carvalho

Centro-Sul

Adriana Fonseca de Castro, Darci Teixeira Viveiros Cruz, Denise de Araújo Figueiredo de Faria, Joyce Ribeiro Palhares Franca, Olga de Souza Silveira, Romênia Ayla Moraes, Zamara Campos

Leste

Denise Boffa Pascoal Santos, Dulcinalva Campos, Fabíola Fátima de Castro Guerra, Heliana do Socorro Pereira, João Bosco Guimarães, José Eduardo Silva Vidigal, Juliana Vieira da Silva, Marcia Maria de Souza Alves, Patrícia Rocha Noronha Mota, Thaís Maria de Souza Couto Veloso, Vânia Elizabeth Ferreira, Wilson Henrique Giovanini

Nordeste

Alexandre Sorrentino, Ana de Barros Silveira Pequeno, Ana Paula Zacarias Lima, Arlete Áurea Mol Kallab, Cecília Rodrigues Machado Silveira, Clarice Gonzaga da Silveira, Cláudia Maria José Peixoto Machado, Eliane Malagolli dos Santos, Elis Ane Diniz Dias Costa, Elissadra de Cássia dos Santos, Giovanna Ferreira Xavier, Jerry Adriani da Silva, Josilene Maria Miranda Gregório, Rosa Antunes Corrêa, Sandra Aparecida Colares, Sônia Onofre, Vânia Maria de Campos Soares, Viviane Cássia Otoni Fróes

Noroeste

Aimara Hortencia S. de Golveia, Egelza Maria Egg Nunes, Jussara de Fátima Liberal de Oliveira, Maria Beatriz P. de Almeida, Maria de Lourdes Moreira Pinto, Maria Luiza Barbosa, Mariangela Tamietti Galhiano Palheiro, Marília Nicolau do Carmo, Marta do Nascimento Mota, Mércia de Oliveira P. Castro, Nilsa da Silva Rios, Regina F.V. Ferraz, Ronaldo Alvarenga Carvalho, Sonia Maria Lopes Andrade

Norte

Benilda Regina Paiva de Brito, Clarice Gonzaga da Silveira, Cláudio Alexander D. Rodrigues, Cristina Renata G. Ranieri Mendes, Geni Martins de Souza Leão, Honorina Alkimim R. Galvão, Leonardo Viana da Silva, Maria Edite Martins Rodrigues, Marina Assis Fonseca, Regina Márcia do Nascimento Costa, Rita de Cássia Rodrigues Santos, Simone Andere, Wilma Inês Ferreira Fernandes

Oeste

Aciléia do Carmo Sayde, Alberto Henrique F. Cunha, Délia Roizenbruch, Dulce Maria de Oliveira Scliar, Lúcia Maria Nazareth de Sousa, Magda Maria Albino, Marília de Dirceu Salles Dias, Maria das Dôres de Souza Lopes, Maria de Fátima M. Moares, Rosana de Fátima Brito Faria

Pampulha

Andréa Cristina Ferreira de Almeida, Carlos Wagner Coutinho Campos, Denise de Carvalho M. Santos, João Manoel Ferreira Gomes, Elci Madalena Soares, Maria Ângela Antônio, Marilene Penido de Pinho Ferraz

Venda Nova

Aline Rogéria de Oliveira R. Costa, Andrea Alves Soares, Carla Cristine Nascimento Toledo, Denise Fátima de Souza, Júnia Costa Amaral, Laura Barbosa de Castro, Laura Ruth Barbosa Castro, Maria da Soledade Vieira Rios, Patrícia Dutra Magalhães, Rosalina Conceição Gomes, Rosimeire Amaral Cavalcante, Valdete dos Reis Barbosa, Yara Lourenço

2. DIRETORES, COORDENADORES, PROFESSORES E PEDAGOGOS

Diversos diretores, coordenadores, professores e pedagogos da Rede Municipal de Educação participaram da elaboração destas Proposições Curriculares através da Rede de Formação 2007/2008 em encontros regionalizados e/ou por área de conhecimento. Sem a importante contribuição desses autores, a publicação destas Proposições Curriculares não se tornaria possível.

3. ASSESSORES E CONSULTORES

ASSESSORES

Assessora Geral:

Samira Zaidan (FAE/UFMG)

Professora da UFMG, na Faculdade de Educação. Realiza estudos área de Educação, tomando como referência a educação matemática, formação docente, saberes docentes, educação básica e reforma educacional. Membro do PRODOC - Grupo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente.

Assessores de Língua Inglesa

Climene F. Brito Arruda

Mestranda em Estudos Lingüísticos na FAE/UFMG; Especialista em ensino de Língua Inglesa. Trabalha na formação de professores de Inglês da rede pública de ensino no projeto EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras) da FAE/UFMG. Suas áreas de interesse são: o estudo de crenças de professores e alunos, o ensino e aprendizagem de língua estrangeira e a formação de professores.

Mirian de Paiva Vieira

Mestre em Literatura e Outros Sistemas Semióticos pela UFMG; Especialista em ensino de Inglês como língua estrangeira; com Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Atua, principalmente, nos seguintes temas: intermedialidade, transtextualidade, ecrase, tradução intersemiótica, pintura e adaptação cinematográfica.

Raquel Faria

Mestre em Linguística Aplicada pela UFMG; com Graduação em Letras pela mesma Universidade. Atua no ensino de Língua Inglesa, na avaliação de aprendizagem e formação de professores. Foi professora de Língua Inglesa e diretora de ensino da Rede MAI English. Atuou também como professora no Unicentro Newton Paiva, na Fundação João Pinheiro, na FACSAL e na Faculdade Pitágoras. Presta consultoria para a Secretaria de Estado de Educação, para o FUNDEP e para a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Atualmente, é autora de livros didáticos e Coordenadora Pedagógica na Editora Educacional, uma das marcas pertencentes à Kroton Educacional S.A.

Reinildes Dias

Doutora em Educational Technology pela Concordia University; Mestre em Inglês pela UFMG; Especialist em Inglês pela PUC-Minas; com Graduação em Letras (Português-Inglês) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte. Professora adjunta da UFMG. Possui experiência na área de Lingüística, com ênfase em Lingüística Aplicada, atuando principalmente

com os seguintes temas: inglês como língua estrangeira, ensino, autonomia e aprendizagem de línguas estrangeiras, desenvolvimento de habilidades escritas (leitura e escrita), produção de materiais didáticos impressos e *on-line*, avaliação do livro didático de língua estrangeira, ensino de línguas mediado pelo computador, ferramentas de colaboração *on-line*.

CONSULTORES

Fizeram leitura crítica dos textos preliminares destas "Proposições Curriculares", por solicitação, e apresentaram suas opiniões, críticas e sugestões, os seguintes consultores:

Antonio Flávio Barbosa Moreira

Atualmente é professor visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, membro de diretoria de associação científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, professor visitante da Universidade Católica Portuguesa e professor titular da Universidade Católica de Petrópolis. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação, cultura, ensino e escola.

Lucíola Licínio Santos

Atualmente é professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo e formação docente.

Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1963), mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação escolar, ensino fundamental, política educacional e formação docente.

Marlucy Alves Paraiso

Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais e Membro de corpo editorial do Educação em Revista (UFMG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo.

4. REVISÃO E FORMATAÇÃO

César Eduardo de Moura
Josiley Francisco de Souza
Vânia Silva Freitas