

# PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DO ENSINO FUNDAMENTAL - 6º A 9º ANO

AUTORA DA PROPOSTA:  
Reinildes Dias

## Apresentação

Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho.

Os CBC não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competência que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver. No ensino médio, foram estruturados em dois níveis, para permitir uma primeira abordagem mais geral e semiquantitativa no primeiro ano e um tratamento mais quantitativo e aprofundado no segundo ano.

A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera conseqüências positivas na carreira docente de todo professor.

Para assegurar a implantação bem-sucedida do CBC nas escolas, foi desenvolvido um sistema de apoio ao professor que inclui: cursos de capacitação, que deverão ser intensificados a partir de 2008, e o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), o qual pode ser acessado a partir do sítio da Secretaria de Educação (<http://www.educacao.mg.gov.br>). No CRV se encontra sempre a versão mais atualizada dos CBCs, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais, etc., além de um Banco de Itens. Por meio do CRV os professores de todas as escolas mineiras têm a possibilidade de ter acesso a recursos didáticos de qualidade para a organização do seu trabalho docente, o que possibilitará reduzir as grandes diferenças que existem entre as várias regiões do Estado.

Vanessa Guimarães Pinto

## Introdução

*Aspectos Teóricos - Metodológicos*

Esta proposta ancora-se em dois aspectos básicos do processo de ensino e aprendizagem de

língua estrangeira: primeiro, a realidade na qual está inserido, ou seja, o contexto de aplicação e seu público-alvo; segundo, os pressupostos teórico-práticos que servem de apoio para o desenvolvimento desse processo. Esses aspectos servem de suporte para as decisões relacionadas ao componente metodológico e aos procedimentos didáticos adotados, incluindo as decisões relativas à escolha da(s) língua(s) estrangeira(s) para compor o currículo escolar.

O objetivo primordial das ações pedagógicas propostas é o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno possa lidar com as situações práticas do uso da língua estrangeira, tendo em vista sua competência comunicativa, tanto na modalidade oral quanto na escrita, pautando-se pela flexibilidade nas escolhas dos procedimentos didáticos. Adota-se uma abordagem comunicativa com ênfase no desenvolvimento de habilidades para o uso da língua estrangeira em situações reais de comunicação.

Essencial é a noção de aprendizagem como um processo dinâmico em que o aluno participa ativamente, questionando, fazendo uso de seu conhecimento anterior, desenvolvendo estratégias de aprendizagem e assumindo um maior controle e uma posição crítica em relação ao que está sendo aprendido. Evidencia-se seu protagonismo em todas as ações relativas ao aprendizado da(s) língua(s) estrangeira(s).

Esta proposta encontra-se fundamentada na legislação brasileira vigente, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), e segue os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira - 5ª. - 8ª. séries (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (BRASIL, 1999). Na legislação brasileira atual, é obrigatória a inclusão de uma língua estrangeira no currículo a partir da 5ª série, sendo que uma segunda língua estrangeira pode ser incluída como opcional. No Ensino Médio, a língua estrangeira deve ser obrigatoriamente incluída na parte diversificada do currículo. Cabe a cada comunidade escolar escolher que língua estrangeira priorizar como obrigatória e que língua selecionar como optativa, tendo também por base fatores históricos, fatores relativos às próprias comunidades e fatores relativos à tradição (BRASIL, 1998). Ensino Fundamental e Ensino Médio Sugere-se a inclusão de mais de uma língua estrangeira ao longo de toda a Educação Básica (da 5ª série ao 3º Ano do Ensino Médio). É necessário ainda que sejam asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento de habilidades comunicativas para o uso do(s) idioma(s) estrangeiro(s). Os benefícios da capacidade de comunicação em diferentes línguas estrangeiras são inestimáveis no mundo globalizado do século XXI.

É importante salientar que esta nova versão da proposta curricular de língua estrangeira incorpora as sugestões dos professores de inglês das escolas públicas do Estado de Minas Gerais, que participaram do Projeto Escolas-Referência ao longo de 2004 e de 2005. Muitas foram as discussões e reflexões em torno da proposta nas reuniões dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) nas várias escolas participantes, nos seis encontros presenciais de coordenadores em Belo Horizonte e nas interações pelo meio virtual, o que resultou num documento que melhor traduz os anseios, as metas e os objetivos das comunidades educativas envolvidas. O compromisso com a qualidade de ensino e a colaboração de todos os participantes contribuíram de maneira marcante para o seu aprimoramento. Espera-se que esta versão atual da proposta, enriquecida com as sugestões recebidas, continue apoiando as discussões e reflexões sobre o processo educacional de cada uma das escolas da Rede Pública Estadual e que possa também continuar contribuindo para a formação e atualização profissional de todos os envolvidos. Espera-se ainda que nela se apóie a implementação dos projetos de ensino de língua estrangeira nos próximos anos, de modo a desenvolver as habilidades necessárias por parte dos alunos para o uso do idioma estrangeiro com competência nas situações reais de interação do cotidiano.

## **Razões para se Ensinar Língua Estrangeira**

A aprendizagem de uma língua estrangeira, junto com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases (1996). Embora esse seja um direito assegurado ao aluno da educação básica, a Escola Pública da Rede Estadual ainda não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento adequado de habilidades comunicativas na língua estrangeira, configurando-se o cenário atual em termos das seguintes características: número de horas reduzido a, no máximo, duas horas de aula por semana; desvalorização da disciplina em relação a outras consideradas mais “nobres e importantes”; turmas numerosas, sem possibilidade de formação de subgrupos; material didático pouco adaptado ao contexto do aluno e à situação de aprendizagem; carência, na maioria das vezes, de material de suporte, como, por exemplo, salas-ambientes, gravadores, vídeos, biblioteca especializada, acesso à Internet, entre outros.

As lacunas deixadas pela escola pública e a necessidade que a própria sociedade sente de preencher a deficiência na formação do aluno em relação ao domínio de língua estrangeira têm acarretado a proliferação de cursos particulares de idiomas que não podem ser encarados como solução, tendo em vista o seu alto custo, que deixa uma grande parcela dos alunos fora do alcance de seus benefícios. É necessário que seja assegurado a todos, de forma democrática, o acesso ao domínio de língua(s) estrangeira(s) durante o período da educação básica.

Saliente-se que a aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo de formação integral do aluno e representa muito mais do que uma mera aquisição de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente. Ao mesmo tempo em que aumenta a compreensão da linguagem e de seu funcionamento, também desenvolve uma maior consciência da própria língua materna. Por meio da língua estrangeira, ampliam-se as possibilidades de o aluno agir discursivamente no mundo e de compreender outras manifestações culturais próprias de outros povos (BRASIL, 1998.)

Além disso, a aquisição de habilidades comunicativas em outra(s) língua(s) representa, para o aluno, o acesso ao conhecimento em vários níveis (nas áreas turística, política, artística, comercial, etc.), favorecendo as relações pessoais. O domínio de outro(s) idioma(s) permite ainda o intercâmbio científico, por proporcionar acesso tanto à bibliografia quanto ao conhecimento científico divulgado em outra(s) língua(s). A utilização de redes de informações, como a Internet, por exemplo, fica favorecida pela competência comunicativa em diferente(s) língua(s) estrangeira(s). É preciso considerar, ainda, a importância do domínio de uma ou mais línguas estrangeiras no mercado de trabalho atual, que, via de regra, prioriza candidatos fluentes num idioma estrangeiro para efeito de admissão contratual.

Outro aspecto importante a ser considerado é a função interdisciplinar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é capaz de desempenhar no currículo. Seu estudo pode ser conjugado com o de outras disciplinas, como, por exemplo, o da história, o da geografia, o das ciências físicas e biológicas, o da música, tornando-se possível viabilizar, na prática dos procedimentos didáticos, a relação entre língua estrangeira e o mundo social.

## **Diretrizes Gerais para o Ensino de Língua Estrangeira**

### *A Abordagem Comunicativa*

O aspecto-chave numa abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira é o desenvolvimento de habilidades para o uso da língua em situações reais de comunicação nas modalidades oral e escrita. Concentram-se os procedimentos pedagógicos na integração destes quatro componentes de competência comunicativa: competência lingüística (conhecimento léxico-sistêmico e fonético-fonológico), competência textual (conhecimento sobre textualidade, continuidade temática, gêneros textuais, tipos de texto, etc.), competência sociolingüística

(adequação da linguagem às situações de interação) e competência estratégica (uso consciente de estratégias para lidar com situações e contextos pouco conhecidos nas várias interações do dia-a-dia por meio da língua estrangeira, tanto na modalidade oral quanto na escrita) (FIG. 1). Integram-se adequação (usos comunicativos adequados), acuidade (usos corretos de estruturas e do léxico) e contextos reais de comunicação. As formas gramaticais deixam de ser aprendidas/enfatizadas como um fim em si mesmas para serem entendidas e internalizadas como meios pelos quais é possível expressar propósitos comunicativos de acordo com o contexto das interações sociais.

É pouco relevante, para o aluno, saber contrastar as estruturas do presente simples com as do presente contínuo, se ele não tem oportunidade de usar essas formas para expressar suas intenções comunicativas. Formas (estruturas léxico-sistêmicas) não são aprendidas em um vácuo social, mas em situações significativas de engajamentos discursivos nas práticas do dia-a-dia por meio da língua estrangeira. Numa abordagem comunicativa, a fluência (competência comunicativa) torna-se mais importante do que a acuidade (formas que, embora gramaticalmente corretas, sejam destituídas de propósitos comunicativos). O aluno de língua estrangeira demonstra competência lingüística não por saber repetir a regra gramatical, mas por saber usá-la em suas negociações de sentido nos processos de compreensão e de produção oral e escrita. Ganha evidência também o desenvolvimento da competência estratégica pelo uso consciente de estratégias para ler, escrever, escutar e falar o idioma estrangeiro.



**FIGURA 1 - Os quatro componentes de competência comunicativa**

O processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira vem sofrendo influências de estudos e pesquisas em várias áreas do conhecimento e, como conseqüência, mudanças podem ser percebidas, ao longo dos anos, nos procedimentos didáticos. Pode-se dizer, por exemplo, que, de práticas pedagógicas centradas em conteúdos gramaticais, há um avanço para práticas que focalizam os processos mentais da aprendizagem e o uso de estratégias cognitivas. Desloca-se em direção a uma ênfase sócio-cognitiva e humanística da aprendizagem que valoriza a integração de forma e funções sociais da linguagem, as necessidades e interesses do aluno e seu envolvimento cognitivo e afetivo em sua negociação de significados, incluindo a utilização de estratégias para tornar o processo de aprendizagem mais eficiente. O aluno passa a ser sujeito e interlocutor no processo de aprender, e os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem são também incorporados aos procedimentos didáticos direcionados à construção de sua competência comunicativa no idioma estrangeiro. O professor também ganha outra dimensão: de controlador das ações de ensino passa a assumir o papel de facilitador e mediador das situações de aprendizagem. As atividades de aprendizagem, por sua vez, ganham autenticidade e passam a refletir usos reais da língua estrangeira nas práticas comunicativas do dia-a-dia, deixando de apenas cumprir o papel de tarefas escolares com fins à construção de conhecimento de estruturas gramaticais e de aspectos lexicais.

Cabe também enfatizar que a ampliação do uso de computadores nas escolas públicas da rede estadual, junto com as possibilidades de conexão em rede por meio da Internet, podem abrir espaços de interação, colaboração e pesquisas on-line, de modo a criar novas oportunidades para o aprendizado da língua estrangeira (espanhol, francês ou inglês). Assim, conceitos-chave como autenticidade, propósitos reais para a aprendizagem de uma língua estrangeira, autonomia do aluno, aprendizado como um processo sócio-cognitivo, colaboração, interação - que formam o cerne da abordagem comunicativa - podem ser associados à “assistência” que o computador e os ambientes da Web podem oferecer ao desenvolvimento da leitura, da escrita, da compreensão oral e da fala no idioma estrangeiro.

### *O Conhecimento de Mundo, o Conhecimento Sistêmico e o Conhecimento Sobre Textos*

Saliente-se que, ao construir significados em suas interações com textos orais ou escritos para atingir seus objetivos comunicativos por meio da língua estrangeira, o aluno faz uso de três tipos de conhecimento: o conhecimento de mundo, o conhecimento léxico-sistêmico e o conhecimento sobre textos (organização textual) (BRASIL, 1998) (FIG. 2).

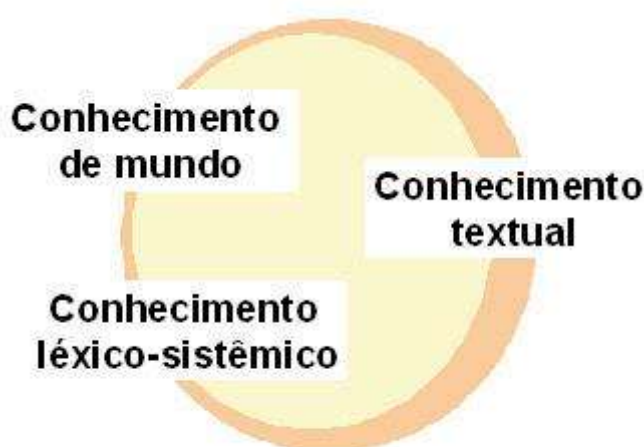


FIGURA 2 - Os três tipos de conhecimento

O conhecimento de mundo - Em linhas gerais, o conhecimento de mundo, também denominado conhecimento prévio ou enciclopédico, refere-se ao conhecimento que o aluno já incorporou às suas estruturas cognitivas no processo de participar de relações interacionais no mundo social (na família, na escola, na vizinhança, nas atividades de lazer, etc.). Fazem parte desse tipo de conhecimento fatos como “o Brasil é um país tropical”, “há cinco continentes no mundo”, “a Terra é regida pelo sistema solar”, “o gato é um mamífero”, “bumba-meu-boi e Folia de Reis são manifestações culturais brasileiras”, “Madri é uma cidade da Espanha”, etc. Esse conhecimento é adquirido tanto formalmente, por meio das várias situações de aprendizagem, quanto informalmente, vendo televisão, assistindo a filmes, viajando, navegando pela Internet, conversando com amigos e conhecidos, etc. Ele varia de pessoa para pessoa, uma vez que reflete experiências e vivências individuais.

Pesquisas tanto na área da psicolingüística quanto na da sociolingüística revelam que fazemos uso desse conhecimento para interpretar o mundo ao nosso redor, sendo ele a base para a construção de inferências no processo de compreender textos orais ou escritos. A teoria de esquemas (schema theory) (LEAHEY; HARRIS, 1989) esclarece que o sentido não é inerente ao texto, ou seja, o sentido não está no texto, mas é construído na interação entre as informações fornecidas pelo texto e o conhecimento anterior (conhecimento prévio ou enciclopédico) do leitor/ouvinte. Informalmente definidos, os esquemas são unidades de conhecimento sobre objetos, eventos ou situações, hierarquicamente organizadas e armazenadas em estruturas do nosso cérebro, numa parte da memória denominada memória de longo prazo. São unidades de

representação flexíveis e dinâmicas, constantemente atualizáveis, passíveis de serem complementadas e/ou reformuladas. A ativação de conhecimento anterior é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor/ouvinte tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias, buscando referentes em sua memória de longo prazo para preencher os vazios deixados pelo texto, de modo a formar um todo coerente no processo de (re)construção de sentidos.

Cabe enfatizar que o texto não diz tudo objetivamente na sua superfície lingüística, deixando “vazios” - implícitos, pressupostos, subentendidos - que devem ser preenchidos pelo leitor com base no seu conhecimento anterior, fundamentando-se também nas pistas textuais e contextuais sinalizadas pelo autor. Se, por um lado, o texto é lacunar, marcado por incompletude, por outro, ele também fornece pistas textuais e contextuais que ajudam o leitor/ouvinte a fazê-lo funcionar lingüística e tematicamente. Nesse trabalho cooperativo de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas e de utilização de pistas textuais e contextuais, o sentido é (re)construído. Fica evidente o papel ativo do leitor/ouvinte por meio das operações lingüístico-cognitivas realizadas no processo de interação com o texto oral/escrito que está sendo processado para compreensão.

Os esquemas relacionados a situações e eventos habituais do dia-a-dia são, mais especificamente, denominados scripts, ou frames, e se referem ao conhecimento genérico que temos sobre os procedimentos que estão envolvidos em ações do tipo “ir ao cinema”, “assistir a uma peça teatral”, “assistir a uma aula”, “abrir uma conta bancária”, “ir ao médico”, “jantar num restaurante”, etc. Esse tipo de conhecimento é adquirido através de experiências vividas em uma determinada sociedade, em um certo país - é o conhecimento que partilhamos uns com os outros, sendo que grande parte dele é construído culturalmente. Os scripts (frames) do aluno brasileiro têm muito em comum com os scripts dos alunos americanos, franceses, espanhóis, podendo diferir mais intensamente dos scripts de alunos orientais, japoneses ou indianos, por exemplo.

Por outro lado, os scripts do aluno brasileiro, quando comparados com os de alunos americanos, franceses e espanhóis, podem apresentar diferenças nas especificidades de cada um no momento de sua ativação. Os procedimentos e ações do script de abrir uma conta bancária no Brasil, Estados Unidos, Canadá, França, Venezuela, etc. incluem, por exemplo, o preenchimento de formulários próprios, o recebimento de um número para a conta que foi aberta, o recebimento de um talão de cheques e de um cartão eletrônico, etc. Os procedimentos mais genéricos do script são semelhantes nos vários países, mas há especificidades em cada um que devem ser “aprendidas” por um estrangeiro que esteja vivendo ou visitando aquele país e que necessite abrir uma conta bancária. Uma pessoa que seja fluente no idioma do país enfrentará menos problemas na execução dos procedimentos necessários, pois tem o conhecimento do código lingüístico para as interações orais ou escritas. Uma pessoa menos fluente, por outro lado, vai, com certeza, fazer um uso mais intenso do seu script sobre como abrir uma conta bancária para “compensar” a sua falta de domínio na língua estrangeira.

Ir ao médico, fazer compras num supermercado, fazer uso do sistema público de transporte (ônibus e metrô), retirar livros de uma biblioteca, ir ao cinema, teatro etc. envolvem, pois, a ativação de informações genéricas que temos armazenadas em nossa memória de longo prazo, e essas informações nos ajudam a construir os significados para as situações que vivenciamos no dia-a-dia na sociedade contemporânea do século XXI. Esse conhecimento partilhado permite uma grande economia e seletividade no momento da fala ou da escrita, uma vez que o autor de um texto pode deixar implícito aquilo que é próprio ou típico de um determinado evento, focalizando apenas o que é diferente ou inesperado. O ouvinte/leitor, por sua vez, preenche as lacunas ou vazios deixados pelo fato de ele também possuir esse conhecimento (que partilha com o autor). Em outras palavras, o produtor do texto, por pressupor a existência de conhecimentos partilhados (nos níveis enciclopédicos, textuais, léxico-sistêmicos, fonético-fonológicos e situacionais) entre ele e seu leitor/ouvinte, não explicita as informações consideradas redundantes (que serão recuperadas por quem lê ou ouve o que foi dito ou escrito), com base nesse conhecimento

partilhado, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira.

Um aluno brasileiro em um programa de intercâmbio ou um estudante de pós-graduação num país estrangeiro, por exemplo, pode contar com as informações genéricas dos seus scripts para o convívio e vivências no país em que está residindo. As especificidades de cada script são os elementos próprios de cada cultura, cuja aprendizagem faz parte do processo de “aprender a cultura do outro”. O script de como lidar com a neve e com um frio de dezoito graus negativos deve ser “aprendido”, e suas especificidades vivenciadas por um brasileiro que esteja morando em Montreal, por exemplo. É preciso enfatizar que a aprendizagem de línguas estrangeiras amplia para o aluno o conhecimento de outras culturas e as especificidades de cada uma. Ler, assistir a filmes, navegar pela Internet e assistir a programas de televisão em línguas estrangeiras, por exemplo, contribuem para a compreensão e a aceitação, pelo aluno brasileiro, de culturas próprias de outros países, aumentando sua capacidade de tolerância a diferenças. Essas atividades contribuem também para a ampliação dos horizontes conceituais do aluno, complementando ou reformulando suas unidades de representação do mundo, isto é, seus esquemas (scripts ou frames).

O conhecimento léxico-sistêmico (conhecimento lingüístico) - O conhecimento sistêmico refere-se ao conhecimento da organização lingüística nos vários níveis: no léxico-semântico, sintático, morfológico e no fonético-fonológico. Trata-se, por exemplo, da capacidade do aluno de saber estabelecer relações de sentido entre os vários elementos gramaticais e lexicais presentes na superfície textual nos processos de recepção e produção de textos, levando também em consideração os contextos sociais da comunicação. Incluídas nessa capacidade estão as habilidades de construir a coesão e a coerência de um texto por meio de operações lingüístico-cognitivas dirigidas ao material textual (FIG. 3). Cabe enfatizar que a coesão e a coerência não são propriedades inerentes ao texto, mas são construídas pelo leitor/ouvinte no processo de negociação de sentidos.

Enquanto a coesão é construída tendo por base as marcas lingüísticas (gramaticais e/ ou lexicais) que sinalizam relações entre os vários componentes da superfície textual, a coerência é produzida por meio de operações de inferências fundamentadas nas relações estabelecidas pelo leitor/ouvinte entre texto/contexto e seus conhecimentos prévios (enciclopédicos ou partilhados) armazenados em suas estruturas cognitivas na memória de longo prazo.

Cinco são os mecanismos de coesão de que o aluno vai fazer uso no processo de construir os elos coesivos de um texto: (1) referência: pessoal, demonstrativa, comparativa; (2) substituição: nominal, verbal, frasal; (3) elipse: nominal, verbal, frasal; (4) conjunção: aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa; (5) coesão lexical: repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação. A coerência, por outro lado, é construída com base nos conhecimentos lingüísticos, cognitivos, sócio-culturais e situacionais que são mobilizados para preencher os vazios e recuperar os implícitos, os pressupostos, os não-ditos, os subentendidos que subjazem a superfície do texto (FIG. 3).





FIGURA 3 - A coesão e a coerência em textos

Numa concepção de linguagem como atividade interindividual pela qual as pessoas interagem visando a propósitos comunicativos específicos, há de se considerar o conhecimento léxico-sistêmico e o fonético-fonológico como componentes que veiculam significados que contribuem para a construção de sentido do que é lido ou ouvido, falado ou escrito.

O conhecimento sobre textos (organização textual) - A competência textual do aluno está relacionada a diferentes tipos de conhecimentos (QUADRO 1): conhecimento sobre os vários domínios discursivos existentes; conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais que ocorrem nas práticas sociais do dia-a-dia; conhecimento sobre os diversos tipos de textos que compõem os gêneros textuais; e ainda conhecimento sobre as várias articulações textuais (causa-efeito, contraste-comparação, problema-solução, etc.) que podem ser utilizados para compor as seqüências lingüísticas existentes (a narrativa, a descritiva ou a argumentativa, por exemplo), tanto na língua materna quanto na língua estrangeira.

A competência textual inclui, por exemplo, a capacidade do aluno de saber distinguir um bilhete de um anúncio publicitário, um horóscopo de uma receita culinária e de saber verificar se, em um determinado texto, predominam seqüências lingüísticas de caráter narrativo, descritivo ou argumentativo. Claro está que o aluno será mais (ou menos) capaz de estabelecer essas distinções e de reconhecer os diferentes padrões de organização textual, dependendo do seu nível de escolaridade e de suas oportunidades de contato com textos orais ou escritos no meio em que vive. É certo que o aluno do Ensino Fundamental e Médio possui conhecimento genérico sobre as situações e eventos habituais do dia-a-dia armazenados na memória de longo prazo (conhecimento prévio ou enciclopédico). Diante disso, parece possível afirmar que ele também possui, pelo fato de viver numa sociedade altamente letrada, informações amplas sobre os vários gêneros textuais (cartas, bilhetes, e-mails, guias turísticos, anúncios publicitários, etc.) e conhecimentos abrangentes sobre como esses gêneros realizam suas propostas sócio-comunicativas. Pode-se dizer que esse tipo de conhecimento encontra-se também armazenado em suas estruturas cognitivas na memória de longo prazo.

Quadro 1 - Conhecimento sobre Textos	
Domínios discursivos	Práticas discursivas nas quais se podem identificar diferentes gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002).



	<p>Exemplos de domínios discursivos:</p> <p>Domínio ou discurso acadêmico, discurso jornalístico, discurso publicitário, discurso religioso, discurso jurídico, discurso literário, discurso epistolar, etc.</p>
Gêneros textuais	<p>Realizações lingüísticas que cumprem certas funções em determinadas situações sócio-comunicativas. Podem conter um ou mais tipos de texto (MARCUSCHI, 2002).</p> <p>Exemplos de gêneros textuais:</p> <p>Tese, dissertação, artigo científico, resenha, artigo de opinião, editorial, anúncio publicitário, novena, sermão, conto, poema, carta, e-mail, receita, conversa telefônica, bula de remédio, guias turísticos, manual de instrução, etc.</p>
Tipos de texto	<p>Seqüências lingüísticas que ocorrem no interior dos gêneros (MARCUSCHI, 2002:29).</p> <p>Exemplos de tipos de texto:</p> <p>Narração (predomínio de seqüências temporais), descrição (predomínio de seqüências de localização), exposição (predomínio de seqüências analíticas), argumentação (predomínio de seqüências contrastivas explícitas), injunção (predomínio de seqüências imperativas).</p>
Articulações textuais	<p>Articulações textuais na forma de comparação-contraste, ou na forma de enumeração, ou num processo de causa e conseqüência, etc.</p>

A leitura de um anúncio publicitário em uma língua estrangeira (espanhol, francês ou inglês), por exemplo, pode ser facilitada se o aluno brasileiro ativar seu conhecimento genérico sobre esse gênero textual (suas características internas e sua organização espacial na página impressa, incluindo os recursos não-verbais) e estabelecer relações entre o que está lendo e o que tem armazenado em suas estruturas cognitivas sobre esse gênero. É possível que ele seja capaz de (re)construir o sentido do anúncio, pelo menos em um nível mais geral de compreensão, mesmo que o código lingüístico ainda não lhe seja totalmente familiar. Muito do que está implícito pode ser recuperado com base nas características verbais e não-verbais que o aluno consegue associar ao gênero “anúncio publicitário”.

É interessante salientar também que recursos não-verbais ou não-lingüísticos compõem a superfície textual (FIG. 4), sendo que eles podem ser também sinalizadores de sentido (tanto para o produtor ao construir seu texto quanto para o leitor ao recriar significados). Entre os recursos não verbais, estes podem ser citados: a diagramação da página impressa; os recursos visuais, tais como ilustrações, boxes, quadros, diagramas, ícones, marcadores de itens em uma enumeração, as tipologias utilizadas e as várias combinações de tamanho do corpo e de estilo para as saliências gráficas. Nosso aluno também possui conhecimento genérico sobre as várias interações orais do cotidiano (conversas formais e informais, entrevistas médicas, bate-papos ao telefone, etc.) pelo fato de ser um falante fluente de sua própria língua, sabendo distinguir uma palestra de um documentário na TV, uma entrevista médica de uma defesa de tese. Com o objetivo de garantir a compreensão, pistas de contextualização são também utilizadas (e recuperadas) por falantes/ouvintes na interação face a face, como, por exemplo, os diversos aspectos do assunto em foco, as alternâncias de falas entre os participantes, os vários sentidos

na entonação, nas pausas, nas hesitações, nas expressões faciais e nos gestos.

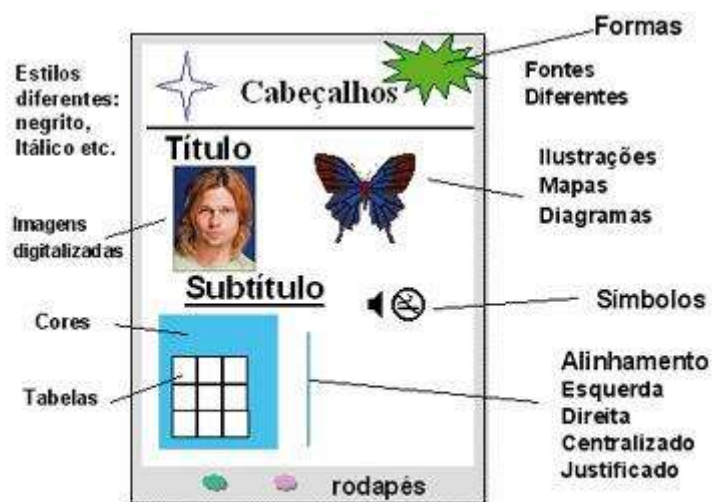


FIGURA 4 - Recursos não-verbais na superfície textual

Saliente-se que tanto os aspectos de organização na superfície textual quanto os que se referem às condições de produção e circulação, como os aspectos relacionados à informação não verbal, devem ser explorados nas práticas de compreensão e produção de textos nas situações de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

### Diretrizes: As Quatro Habilidades Comunicativas

*Algumas considerações  
O Processo de Compreensão da Leitura (ler)*

Pesquisas recentes indicam que a leitura, longe de ser uma atividade passiva, é um processo dinâmico através do qual o leitor se envolve ativamente na (re)criação do sentido do texto, fundamentado não só em seu conhecimento anterior, mas também nas condições de produção textual (o que foi escrito, por/para quem, com que propósito, de que forma, quando e onde). A leitura pode ser vista como uma interação a distância entre leitor e autor através do texto, inserida nas situações comunicativas do cotidiano. Os três tipos de conhecimento (o de mundo, o léxico-sistêmico e o textual) são mobilizados nessa relação dialógica leitor-autor, envolvendo também o uso de estratégias de leitura (QUADRO 2), num processo contínuo de prever, antecipar, formar e reformular hipóteses, avaliar, concordar, discordar, inferir e “ler nas entrelinhas” com base em pistas textuais e contextuais.

O sentido não é uma característica do texto, mas se constrói no diálogo leitor-texto, numa espécie de jogo psicolinguístico que se estabelece durante o processamento da informação. Central é a noção de que o texto não é um produto acabado, mas é (re)criado a cada nova leitura.

<b>Quadro 2 - Estratégias de Leitura</b>
* Skimming: olhada rápida (um passar de olhos) pelo texto para ter uma idéia geral do assunto tratado.
* Scanning: localização rápida de informação no texto.
* Identificação do padrão geral de organização (gênero textual).
* Uso de pistas não-verbais (ilustrações, diagramas, tabelas, saliências gráficas, etc).

* Uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte (ou portador) do texto.
* Antecipações do que vem em seguida ao que está sendo lido.
* Uso do contexto e cognatos.
* Uso de pistas textuais (pronomes, conectivos, articuladores, etc.).
* Construção dos elos coesivos (lexicais e gramaticais).
* Identificação do tipo do texto e das articulações na superfície textual.
* Uso de palavras-chave para construir a progressão temática.
* Construção de inferências.
*Transferência de informação: do verbal para o não-verbal (resumos do que foi lido na forma de tabelas, esquemas ou mapas conceituais) (Fundamentado em Nunan, 1999. p.265-266).

Dois são os movimentos que ocorrem durante a construção de sentido: o processamento descendente (top-down processing of information) e o processamento ascendente (bottom-up processing of information) (FIG. 5).



FIGURA 5 - Processamentos descendente e ascendente

Ao fazer uso desses dois tipos de processamento, o leitor mobiliza seu conhecimento prévio (o de mundo, o textual e o léxico-sistêmico) e seu repertório de estratégias de leitura, de modo a atribuir sentido ao que está lendo. Enquanto, no processamento descendente, o conhecimento prévio ou enciclopédico exerce um papel fundamental, no processamento ascendente tem maior relevância a ativação do conhecimento léxico-sistêmico pela identificação e utilização, por exemplo, dos elementos sinalizadores de coesão (pronomes, repetição de palavras, etc.), dos articuladores (conjunções) e dos elementos de modalização presentes na superfície textual.

Ao combinar o assunto do texto (seu objetivo principal, sua função comunicativa básica e suas relações contextuais) com as pistas textuais (sinalizadores de coesão e de progressão temática) e os recursos gráficos e visuais utilizados (diagramação, ilustrações, etc.), o leitor constrói não só a coesão, mas também a coerência do texto, atribuindo-lhe significados, participando ativamente do processo de compreensão, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira.

*O Processo de Produção Escrita (escrever)*

Assim como o leitor participa do processo de (re)criar o sentido do que lê fazendo uso dos seus conhecimentos prévios (o de mundo, o léxico-sistêmico e o textual), o autor assume um papel ativo ao mobilizar também os seus três tipos de conhecimentos, tendo sempre em perspectiva o seu leitor-alvo e as situações sociais de comunicação a que se destina o seu produto. Escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta formal; escrever um romance não é o mesmo que escrever um artigo científico. Do mesmo modo, há diferenças que marcam o processo de produção de um anúncio publicitário do de uma crônica ou do de um poema, visto que as condições de produção (quem escreve, sobre o que escreve; para quem e para quê; quando, onde e de que forma escreve) ancoram as decisões do produtor de texto, de maneira que seu produto final atenda aos seus objetivos e à sua função comunicativa básica.

Como os processos de produção (escrita) e compreensão (leitura) de um texto não acontecem de maneira simultânea e não é possível ao autor fazer os ajustes necessários ao seu leitor, ele deve pressupor o outro e preocupar-se em fornecer pistas de modo a sinalizar o caminho percorrido por ele no processo de produção textual, levando sempre em conta o pacto de responsabilidade entre ele e seu leitor. Se, por um lado, o leitor ativa conhecimentos prévios para atribuir significados ao texto que lê, por outro, o autor colabora para manter pontos de contato (entre ele e seu leitor) por meio de pistas verbais e não-verbais, fornecidas implícita ou explicitamente, a fim de permitir a reconstrução de sua intenção comunicativa.

Entre as marcas explícitas que podem ser mobilizadas para a organização textual estão, por exemplo, os recursos de referência (lexicais e gramaticais), os conectivos para indicar a articulação de argumentos, os modalizadores, a escolha de palavras e a adjetivação para sinalizar a posição e atitude do autor, etc. Isso implica que tanto o autor quanto o leitor têm a responsabilidade de fazer o texto funcionar lingüística e tematicamente - a do leitor consiste em recuperar o dito e o não-dito e estabelecer as relações contextuais; a do autor consiste em mapear as relações de sentido na superfície textual, tendo sempre em perspectiva o seu leitor-alvo e as condições de comunicação social nas quais se insere a sua produção textual (FIG. 3). A mobilização dos três tipos de conhecimento (o de mundo, o léxico-sistêmico e o textual) ganha importância, tanto para o leitor quanto para o autor, no processo de construção/reconstrução do sentido do texto.

### *Escrita como “Produto” Versus Escrita como “Processo”*

Ao longo dos anos, duas têm sido as abordagens básicas no processo de ensino da escrita em língua estrangeira: a escrita como produto e a escrita como processo. Enquanto a primeira abordagem tem suporte nas teorias mais formalistas de ensino e aprendizagem (o audio lingualismo, por exemplo), a outra ancora-se na visão atual da aprendizagem como um processo sócio-interacional que leva em consideração os interesses e a afetividade do aprendiz, além da dimensão comunicativa do uso da linguagem nas interações sociais do dia-a-dia.

Em linhas gerais, pode-se dizer que o foco principal da escrita como produto é a produção textual final, livre de erros gramaticais, que será eventualmente corrigida para a atribuição de uma nota ou conceito. O modelo seguido é linear e envolve os seguintes passos: planejamento (explicação da tarefa), produção textual, edição final e quase nenhum tipo de feedback. A base principal para a avaliação é a acuidade (correção gramatical); e fatores, como adequação, relevância, propósitos comunicativos, não são normalmente levados em conta. Há uma preocupação excessiva com o desenvolvimento de habilidades ligadas à competência lingüística (conhecimento léxico-sistêmico), e os outros componentes da competência comunicativa do aluno de língua estrangeira (o textual, o sociolingüístico e o estratégico) são relegados a segundo plano.

Alguns exemplos de tarefas escolares na perspectiva da escrita como produto são estas: respostas a uma série de perguntas de modo a formar um texto (composição controlada); cópias

com base em imitações de outros textos; reescrita de textos (passar do presente para o passado, por exemplo); escrita de frases soltas sobre ilustrações fornecidas; preenchimento de lacunas deixadas num texto; escolha correta entre dois ou mais itens gramaticais (ou lexicais) em um grupo de frases, etc. Embora muitas dessas atividades possam ser utilizadas para a aprendizagem de itens gramaticais ou lexicais, elas não podem ser consideradas tarefas de produção textual, pois lhes falta o essencial: o propósito comunicativo do texto a ser produzido, ou seja, a intenção comunicativa subjacente e o público-alvo pretendido.

A abordagem da escrita como processo, por outro lado, toma outros rumos. Centra-se na visão da escrita como um processo de colaboração entre pares, focando atenção especial ao caráter recursivo (não linear) da produção textual e à importância do feedback fornecido nas interações entre os participantes envolvidos (aluno, professor, pais, amigos, colegas, etc.). Além de incorporar aspectos cognitivos pela participação ativa do autor durante a produção textual, a escrita é essencialmente pensada como uma atividade social dependente não só dos contextos sociais, onde é produzida e para os quais se dirige, mas também da colaboração entre pares. Ganham importância os estágios do processo cíclico de produção textual: geração de idéias (brainstorming) e reconhecimento pela leitura da organização textual do mesmo gênero que será produzido, planejamento, múltiplos rascunhos, reescritas, edição final, sempre com o suporte de opções diferentes de feedback (FIG. 6) fornecido pelos colegas, amigos e professor. Subjacente está a noção de aperfeiçoamento do texto ao longo do processo de discussões, reflexões, rascunhos sucessivos e reescritas até a versão final, que inclui também a incorporação de recursos gráficos (diagramação da página impressa, saliências de ênfase: negrito, itálico, tipologias diferenciadas; ilustrações; diagramas; figuras; legendas; tabelas, etc.), incluindo ainda preocupações com relação aos portadores de textos (jornais, revistas, brochuras, Internet, livros, etc.), que também exercem influência no processo de produção textual.



FIGURA 6 - ESCRITA COMO PROCESSO

### *O Processo de Compreensão Oral (entender)*

Assim como a leitura, a compreensão oral demanda a participação ativa do ouvinte no processo

de (re)criar o sentido do que ouve em suas interações sociais do dia-a-dia na família, na escola, no trabalho, nas atividades de lazer, envolvendo também os propósitos específicos e os fatores sociais que englobam a relação ouvinte-falante. Ouvir para interagir com amigos numa conversa informal é diferente de ouvir uma música ou um documentário na TV, ou ainda de ouvir uma seqüência de instruções para fazer funcionar um aparelho recém-comprado. Isso significa que compreender envolve a percepção da relação interacional entre quem fala, o quê, para quem, por quem, quando e onde. Nas diversas interações das quais participa ativamente, o ouvinte também estabelece relações entre o que ouve e os elementos extralingüísticos, como os gestos, o olhar, as expressões fisionômicas, além de se ater ao ritmo, à entonação e às pistas contextuais, de modo a ser capaz de compreender a mensagem ouvida. Nesse processo de (re)criar significados, mobiliza os três tipos de conhecimento: o de mundo, o léxico-sistêmico (incluindo o fonético-fonológico) e o textual (FIG. 2), e faz uso dos dois tipos de processamento cognitivo da informação: o ascendente e o descendente (FIG. 5).

No processamento descendente (top-down processing of information), o ouvinte ativa conhecimento prévio ou enciclopédico sobre o assunto do texto e sobre o contexto social da situação comunicativa, além de mobilizar as pistas contextuais e extralingüísticas e identificar a função comunicativa básica do texto (uma entrevista, uma conversa telefônica, um anúncio radiofônico, etc), de modo a compreender o que ouve. Por meio desse tipo de processamento, o ouvinte faz previsões, antecipa, infere, interpreta o não-dito, formula e rejeita hipóteses no processo de atribuição de significados, partindo do geral para o específico, da estrutura macro (global) para a superfície textual, fazendo uso de estratégias de compreensão oral (QUADRO 3).

No processamento ascendente (bottom-up processing of information), o ouvinte estabelece as relações de sentido, fundamentando-se principalmente no seu conhecimento léxico-sistêmico (por meio das pistas lingüísticas nos vários níveis: no léxico-semântico, sintático, morfológico e no fonético-fonológico), além de concentrar atenção nas marcas sonoras, como o ritmo e a entonação (QUADRO 3). Nesse nível de interação, o ouvinte tenta segmentar o fluxo do discurso em unidades de sentido, partindo do específico (os sons que ouve) para o todo (o assunto e o contexto do evento interacional), ou seja, da superfície textual para a macroestrutura, transformando “ruídos” em sons inteligíveis. A percepção e decodificação dos sons, letras e marcadores do discurso, a segmentação morfológica e sintática, a atribuição de significados no nível léxico-semântico e a integração de informações umas às outras fazem parte do processamento ascendente.

Cabe enfatizar que o ouvinte competente vai e volta, num movimento cíclico (do processamento ascendente para o descendente) (FIG. 5), sobrepondo, às vezes, um sobre o outro, nas suas interações sociais por meio da língua estrangeira (espanhol, francês, inglês). Longe de ser um receptor passivo, ele atua ativamente sobre o que ouve para recuperar as intenções comunicativas de quem fala.

<b>Quadro 3 - Estratégias de Compreensão Oral</b>
* Ouvir para captar a idéia geral do assunto tratado no texto.
* Ouvir com o propósito de selecionar uma informação específica.
* Ouvir para identificar o gênero textual, o(s) falante(s) envolvido(s) e o contexto da interação.
* Ouvir para entender a idéia principal do texto.
* Ouvir para inferir sentido.
* Ouvir para tomar notas do que foi ouvido.
* Ouvir para captar as marcas do discurso oral.
* Ouvir para inferir sentido com base em traços supra-segmentais (ritmo, entonação, tonicidade).



\* Ouvir para distinguir sons (contrastos entre pares mínimos).  
(Fundamentado em Nunan, 1999. p. 219.)

### *O Processo de Produção Oral (falar)*

Ao fazer uso da língua estrangeira para construir e/ou manter relações sociais por meio da fala, o falante competente utiliza os quatro componentes de competência comunicativa: o textual, o sociolingüístico, o gramatical e o estratégico, articulando usos comunicativos adequados, estruturas gramaticais, lexicais e de pronúncia apropriadas, em função de determinadas condições de produção e determinados contextos em que ocorre a interlocução. Uma conversa informal entre amigos é diferente da conversa entre um gerente de banco e seu cliente, que é diferente de uma consulta médica ou de uma teleconferência. Diferentes funções comunicativas e propósitos diferenciados implicam estilos e formas distintas da organização textual, diferentes padrões de ritmo e entonação e diferenças na alternância entre as falas (ou turnos) dos participantes envolvidos, tendo como base a mobilização dos três tipos de conhecimento: o de mundo, o textual e o léxico-sistêmico. Juntos, falante e ouvinte, participam ativamente do processo de produção do texto falado, colaborando um com o outro, negociando e co-argumentando, sinalizando suas intenções comunicativas e fazendo os ajustes necessários no decorrer da interação oral.

O texto conversacional organiza-se em turnos, que consistem em cada uma das intervenções dos interlocutores ao longo da interação. Existem as interações simétricas (bate-papos do dia-a-dia e conversas telefônicas, por exemplo), em que todos os participantes compartilham o mesmo direito ao uso da palavra, e as interações assimétricas (palestras, aulas, consultas, debates, por exemplo), em que um dos participantes detém a posse da palavra por mais tempo e a distribui de acordo com sua vontade. Existem regras para as tomadas ou alternâncias de turno (que não são as mesmas nas diferentes culturas em cada um dos países onde a língua estrangeira é falada), não sendo, assim, permitido a nenhum dos participantes da interlocução tomar a palavra a qualquer momento, mesmo nas interações mais informais.

Os interlocutores tomam ou assumem o turno nos espaços de transição, que se caracterizam por marcas, tais como: silêncio prolongado por parte daquele que detém o turno, entonação característica, marcas de entrega de turno, etc., cujas regras são culturalmente construídas. Caso essas regras conversacionais de tomada e posse de turno (que são específicas às diferentes culturas) não sejam observadas, o falante corre o risco de se mostrar agressivo, mal-educado, sem intenção de colaborar para que as “negociações” de sentido aconteçam de maneira adequada e eficiente no decorrer da interlocução.

Uma dimensão importante a ser incorporada ao desenvolvimento da capacidade de falar (e ouvir) a língua estrangeira relaciona-se à estrutura sonora da língua que está sendo falada (que é diferente da estrutura da língua materna). O aluno deve aprender a reconhecer e a utilizar os traços segmentais (diferenças entre fonemas) e os supra-segmentais (entonação, ritmo, variações da tonicidade), de modo a construir sentido com base nessas marcas sonoras. O objetivo principal do ensino desses traços deve ser a capacidade do aluno de adquirir uma pronúncia inteligível, para que possa ser entendido por aquele(s) que interage(m) com ele por meio do idioma estrangeiro. Acuidade e pronúncia nativa não são metas a serem atingidas pelo aluno de língua estrangeira, desde que a presença dos traços sonoros da sua língua materna (seu sotaque) não interfira na inteligibilidade da sua fala pelo(s) seu(s) interlocutor(es). As atividades recorrentes em livros didáticos para o desenvolvimento da fala, como, por exemplo, ouvir um diálogo e praticá-lo com um colega, estudar um mapa e descrever o itinerário de um ponto especificado a outro, inventar perguntas sobre uma ilustração e depois respondê-las, não preparam o aluno para construir sentido, em colaboração com seu interlocutor, visando a um determinado propósito comunicativo.

As atividades para o desenvolvimento da fala têm de garantir a preparação do aluno para lidar com as situações que vai enfrentar ao fazer uso da língua estrangeira em interações de comunicação autêntica. Elas devem combinar propósitos comunicativos significativos, estruturas gramaticais e formas lexicais apropriadas à modalidade oral, pronúncia inteligível e regras de uso adequadas às situações nas quais ocorre a interação em língua estrangeira.

## **Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras**

Ter acesso a uma grande variedade de materiais autênticos e atuais para a situação de ensino em qualquer uma das áreas do conhecimento, ouvir uma emissora internacional, assistir a trailers de filmes, ler jornais e revistas em quadrinhos, ter acesso a letras de música, participar de projetos on-line, por exemplo, são atividades que podem se tornar comuns no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, caso nossas escolas venham a ser equipadas com a tecnologia necessária. Parte dos nossos alunos do Ensino Fundamental e Médio já pertence à era do ciberespaço: eles fazem downloads de filmes, conversam com amigos nas salas de bate-papo on-line, enviam e recebem e-mails, montam seus álbuns de fotografia (fotologs; flickr) e criam suas próprias homepages. O aprendizado pode se tornar mais motivante e desafiador caso o professor possa vir a capitalizar esses interesses dos alunos, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira.

Para complementação e expansão dos assuntos discutidos em sala de aula, por exemplo, podem ser utilizados sites relacionados aos assuntos dos módulos de ensino (identidade, relações familiares, educação, pluralidade cultural, tecnologia, entretenimento, meio ambiente, saúde, alimentação, etc.). Os sites próprios de envio de cartões postais podem ser particularmente úteis no desenvolvimento da leitura e da escrita. Os sites dedicados a jogos e a quizzes de assuntos diversos, ao fornecimento de letras de música e de previsões do tempo, entre vários outros, podem ser integrados aos módulos de ensino discutidos em sala de aula, de modo a oferecer material autêntico para as interações em língua estrangeira. É necessário, porém, que o professor seja criterioso ao fazer suas escolhas, tendo em vista o contexto educacional em que atua, pois vários são os propósitos e as possibilidades de integração de sites e recursos da Internet ao processo de aprendizagem.

Além disso, com a ajuda de ferramentas de buscas ([www.google.com](http://www.google.com); [www.altavista.com](http://www.altavista.com); [www.yahoo.com](http://www.yahoo.com)), é possível encontrar sites relacionados aos assuntos desejados em qualquer uma das línguas estrangeiras (espanhol, francês ou inglês). Um outro ponto é que o aluno deve tornar-se também capaz de pesquisar no meio virtual, fazendo uso da língua estrangeira, de modo que possa ter ampliadas as suas oportunidades de interações reais em contextos autênticos de comunicação.

Há ainda os sites que “hospedam” projetos relacionados a assuntos diversos para serem desenvolvidos em colaboração entre participantes de diferentes partes do mundo, não havendo cobrança de nenhuma taxa pela participação. Um dos exemplos é o site [www.epals.com](http://www.epals.com) que disponibiliza projetos em várias línguas, incluindo o espanhol, o francês e o inglês. Caso o aluno brasileiro se interesse, ele pode se inscrever e participar do desenvolvimento de um dos projetos de sua escolha. Com isso, ele estará fazendo uso da língua estrangeira em situações reais de comunicação e, ao mesmo tempo, construindo conhecimento em outras áreas do saber.

Outro ambiente de aprendizagem disponível na Internet que incorpora muitos dos princípios da abordagem comunicativa são as WebQuests (<http://webquest.sdsu.edu>). Embora não tenham como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades de uso da língua estrangeira, elas podem ser utilizadas para oferecer ao aluno oportunidades de interação com ambientes reais de comunicação autêntica, num trabalho em colaboração com colegas e amigos. Idealizados por

Bernie Dodge, do Departamento de Tecnologia Educacional da Universidade Estadual de San Diego (SDSU), nos Estados Unidos (1995), esses ambientes, que se centram na aprendizagem por descoberta e no enfoque de resolução de problemas, atraem a atenção de professores e pesquisadores do mundo inteiro por serem capazes de oferecer as condições essenciais para uma aprendizagem interativa no meio virtual. Inúmeras WebQuests, desenvolvidas por pesquisadores e professores de diferentes partes do mundo, com base no modelo idealizado por Dodge (1995), encontram-se, hoje, disponibilizadas no portal WebQuest da Universidade de San Diego (<http://webquest.sdsu.edu>). Embora a maioria seja em inglês, há algumas produzidas em espanhol e outras em francês. Há ainda um bom número de WebQuests, que, embora em inglês, versam sobre aspectos culturais relacionados a países de língua francesa e espanhola. Se incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, as WebQuests podem se configurar como ambientes enriquecedores para o desenvolvimento de habilidades do uso comunicativo da língua estrangeira de uma maneira significativa e motivadora.

Além dos sites da Internet que podem ser selecionados para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno no idioma estrangeiro em interações reais de comunicação, outros recursos, como o e-mail (electronic mail), os e-groups (as listas de discussão), os blogs (diários on-line); os chats (bate-papos on-line), os newsgroups (grupos de notícias), estão entre os que também podem ser usados para o mesmo fim. Todos esses recursos - utilizáveis gratuitamente a partir de um servidor web que disponibilize tais serviços - podem se constituir em redes colaborativas de construção de conhecimento, visando principalmente ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Tais recursos podem ainda fortalecer as experiências de aprendizagem, ampliando e estendendo o tempo e o espaço das atividades presenciais.

A tecnologia pode ainda ser incorporada ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira como ferramenta de trabalho pelo uso de programas básicos do computador, como os editores de textos (Microsoft Word), os de apresentação (Microsoft PowerPoint) e os de planilha (Microsoft Excel), para facilitar e respaldar o trabalho de edição de textos, principalmente durante o processo de produção textual. Os programas de verificação ortográfica, os de gramática e os dicionários on-line são outros recursos da tecnologia que podem ser usados para a mesma finalidade.

O objetivo da discussão aqui apresentada foi mostrar, em linhas gerais, o potencial da tecnologia para o contexto das interações reais em língua estrangeira. Todavia, para que esse potencial se concretize, é necessário que investimentos financeiros sejam feitos para melhor equipar as escolas, de modo a assegurar, de forma democrática, um ensino de língua estrangeira de qualidade a todos os alunos da escola pública.

### **Crítérios para a Seleção de Conteúdos**

O programa curricular da disciplina - que visa à competência comunicativa do aluno de língua estrangeira (espanhol, francês, inglês) - centra-se nas quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar) e inclui, no desenvolvimento de cada uma delas, as reflexões e sistematizações relativas ao conhecimento sistêmico nos vários níveis: léxico semântico, sintático, morfológico e fonético-fonológico, num trabalho integrado entre as linguísticas e funções comunicativas da linguagem. As quatro habilidades comunicativas e o conhecimento sistêmico formam os cinco temas de conteúdo, cujos tópicos são desenvolvidos, ao longo dos bimestres/trimestres letivos, tendo em vista o eixo temático "recepção e produção de textos orais e escritos de gêneros textuais variados em língua estrangeira".

O texto é, pois, o elemento-chave em torno do qual as diversas atividades de aprendizagem são organizadas. Os textos escolhidos, tanto para as práticas escritas quanto para as orais, devem ser de gêneros diferentes, retirados de suportes variados (jornais, revistas, Internet, TV, rádio,

vídeos), de modo a possibilitar que o aluno vivencie, no espaço escolar, experiências de interações sócio-comunicativas reais (tais como serão vivenciadas fora dos limites da sala de aula). Prioriza-se a utilização de textos autênticos, da forma como eles se apresentam no original, evitando os que são artificialmente produzidos para a situação de aprendizagem visando prioritariamente ao estudo de aspectos léxico-gramaticais.

Centrais no processo de escolha de conteúdos são as ações metodológicas mobilizadas para o desenvolvimento das habilidades do aluno para lidar com situações reais de comunicação, tendo por base os três tipos de conhecimento: o de mundo, o textual e o léxico-sistêmico, incluindo também o desenvolvimento da competência estratégica. Subjacente está a noção de linguagem como prática social que envolve, por parte de quem fala ou escreve, escolhas de diferentes gêneros textuais, de acordo com as condições de produção: o que falar ou escrever, sobre quem e para quem falar ou escrever, quando e onde, implicando, por outro lado, a construção de sentidos por parte do ouvinte/ leitor, dadas as condições de produção textual e o contexto sociocultural da interação oral ou escrita.

Sugere-se que os módulos de ensino para implementação desta proposta combinem os cinco temas de conteúdo e respectivos tópicos com gêneros textuais diversificados sobre assuntos de interesse do aluno e de relevância na sociedade contemporânea, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades necessárias para ler, escrever, falar e ouvir a língua estrangeira. Os assuntos tratados nos textos escolhidos devem se relacionar a questões da atualidade - meio ambiente, entretenimento, pluralidade cultural, ética e valores -, de forma que a sala de aula de língua estrangeira seja o espaço para discussões sobre aspectos de importância social, política e econômica no mundo atual. Isso também atende a uma perspectiva interdisciplinar no tratamento dos conteúdos. Cabe enfatizar que os cinco temas se repetem ao longo dos bimestres/trimestres letivos - variam os tópicos, os gêneros e as habilidades enfatizadas nos vários módulos de ensino produzidos para a situação de aprendizagem.

É recomendável que cada módulo de ensino articule os cinco temas de conteúdo (compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral e conhecimento léxico-sistêmico) em torno de um assunto específico (identidade, meio ambiente, etc.), como exemplificam as Orientações Pedagógicas que se encontram disponibilizadas no Centro de Referência Virtual (CRV), no site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (<http://www.educacao.mg.gov.br/site>).

As atividades de aprendizagem que compõem cada um dos módulos devem garantir ao aluno oportunidades de utilização da língua estrangeira para atingir propósitos reais de comunicação, sendo que a sala de aula deve se transformar num espaço de prática social para interações significativas.

## **Orientações Pedagógicas**

Seguem adiante algumas sugestões relativas aos aspectos metodológicos de operacionalização da proposta, partindo do pressuposto de que qualquer proposta curricular deve se sustentar em decisões informadas, feitas a partir do compromisso e da colaboração de todos os envolvidos, com base nas condições contextuais tais quais elas se apresentam, de modo a traduzir os anseios, as metas e os objetivos da comunidade educativa à qual se destina. Cabe enfatizar que as sugestões aqui fornecidas não têm caráter prescritivo, devendo ser adaptadas e/ou re-elaboradas, tendo em vista o contexto específico de atuação do professor.

Sugere-se que metas realistas sejam estabelecidas para o processo de desenvolvimento da leitura, escrita, fala e compreensão oral (escuta) em língua estrangeira, levando em conta os interesses, os objetivos e as características dos alunos envolvidos, assim como as condições de

exeqüibilidade das ações pedagógicas no contexto educacional no qual se insere tal processo.

Ao considerar metas realistas para o estabelecimento das ações pedagógicas no Ensino Fundamental e Médio, o professor pode, por exemplo, optar por enfatizar as habilidades escritas (leitura e produção textual) e desenvolver as habilidades orais num nível mais abrangente de competência comunicativa, sem deixar de integrá-las ao processo de ensino e aprendizagem. Outra opção aberta ao professor seria a de colocar igual ênfase no desenvolvimento, pelo aluno, das quatro habilidades, caso o seu contexto educacional lhe ofereça as condições necessárias para operacionalização de suas ações pedagógicas.

Há ainda a opção de se enfatizar as habilidades orais (fala e compreensão oral), desenvolvendo a leitura e a produção textual num nível mais amplo de competência comunicativa, se os objetivos de aprendizagem apontarem para tal decisão no contexto educacional no qual se insere o ensino do idioma estrangeiro. Em qualquer das opções, os três tipos de conhecimento (o de mundo, o léxico sistêmico e o textual) devem ser desenvolvidos, visando ao uso da língua estrangeira (espanhol, francês, inglês) para interações significativas por meio da leitura, da escrita, da fala e da compreensão oral, de modo que o aluno possa realizar suas intenções comunicativas de maneira competente.

### *O Ensino de Compreensão Escrita (leitura)*

Na perspectiva do ensino de leitura em língua estrangeira, alguns aspectos se colocam como essenciais. Prioriza-se, hoje, a utilização de textos autênticos, tal como eles se apresentam no original, evitando os que são artificialmente produzidos para a situação de aprendizagem. Prioriza-se também uma seleção diversificada de gêneros textuais (anúncios publicitários, cartas ao leitor, histórias em quadrinhos, artigos de opinião, horóscopos, etc.) retirados de suportes diversos, como jornais, revistas, livros, Internet, etc., tendo por base o princípio de preparar o aluno para as práticas de leitura fora dos limites da sala de aula.

As atividades de compreensão escrita devem desenvolver habilidades relacionadas aos dois tipos de processamento, o descendente e o ascendente, sendo aconselhável que se inicie a interpretação do texto pelo processamento descendente (FIG. 5). As estratégias de leitura (QUADRO 2), que fazem parte da competência estratégica, devem ser ensinadas e vivenciadas durante o processo de compreensão escrita, de modo que o aluno se conscientize da eficácia do seu uso e passe a utilizá-las para ler melhor em língua estrangeira, tendo em vista seus objetivos de leitura. O objetivo principal do uso consciente de estratégias é contribuir para que o aluno exerça um maior controle sobre o processamento da informação, de modo a tornar-se um leitor mais competente e autônomo, metacognitivamente preparado para enfrentar as diversas situações de leitura em língua estrangeira que lhe forem colocadas no seu cotidiano pessoal, acadêmico e profissional.

*Recomenda-se que a Aula de Leitura se Componha das Seguintes Fases:*

1. Pré-leitura (ativação do conhecimento anterior sobre o tema do texto)
2. Compreensão geral
3. Compreensão de pontos principais
4. Compreensão detalhada
5. Pós-leitura

#### *Fase 1: Pré-leitura (antes da leitura do texto)*

As atividades desta fase visam possibilitar que o aluno ative conhecimento anterior (conhecimento prévio ou enciclopédico) sobre o tema, a fim de facilitar o processo de interação que ocorre durante a construção de sentido pela leitura. É esse conhecimento que permite ao aluno-leitor formular e testar hipóteses durante o processamento da informação, como também

preencher os “vazios” do texto, recuperando os implícitos, os pressupostos e os subentendidos, possibilitando-lhe “ler nas entrelinhas”.

Nesta fase pode ser estabelecido o objetivo para a leitura do texto e o nível de compreensão a ser alcançado ao final do processamento da informação escrita.

#### *Atividades Sugeridas:*

- Respostas a quizzes e participação em jogos relacionados ao tema do texto.
- Perguntas gerais sobre o tema do texto.
- Resolução de problemas e desafios relacionados ao tema do texto, etc.

Além de possibilitarem a ativação de conhecimento prévio sobre o tema, atividades como essas contribuem também para o levantamento de alguns itens lexicais e gramaticais que serão importantes durante o processo de compreensão do texto.

#### *Fase 2: Compreensão geral (primeira leitura do texto)*

Nesta fase, duas estratégias de leitura são básicas: skimming e scanning, embora outras possam também ser mobilizadas pelo leitor durante o processamento do texto em um nível amplo de compreensão. A exploração da informação não-verbal, presente na superfície do texto, é também essencial na construção do sentido nesta fase do processamento da informação.

#### *Atividades sugeridas:*

- Skimming: olhada rápida pelo texto para descobrir, em linhas gerais, como o tema é tratado e para estabelecer alguns aspectos de suas condições de produção - a que gênero pertence o texto, quem o escreveu (autor ou entidade responsável), onde e quando (data e suporte de publicação), por exemplo.
- Scanning: localização de informação específica para ampliar o nível de compreensão. Recomenda-se, por exemplo, que o professor explore os seguintes aspectos presentes na superfície textual: (1) os elementos não-verbais (layout da página, títulos e subtítulos, diagramas, legendas, etc), estabelecendo as relações necessárias com a parte verbal; (2) algumas das pistas textuais para inferir sentido e construir as relações contextuais; (3) os cognatos, as palavras conhecidas, as repetidas e as palavras-chave para identificar e estabelecer a progressão temática, etc. Os alunos devem ser incentivados a construir os sentidos explícitos, a recuperar os implícitos e subentendidos e a inferir o significado de palavras desconhecidas com base no contexto e/ou no tema do texto e nas relações entre o verbal e o não-verbal, também fazendo uso da estrutura morfológica dos itens lexicais (afixos e flexões, por exemplo).

#### *Fases 3 e 4: Compreensão de pontos principais e compreensão detalhada*

Particularmente importante nestas duas fases é a exploração mais intensa dos elementos que compõem a superfície textual (componente verbal), de modo que o aluno construa o sentido do texto em níveis cada vez mais aprofundados de compreensão (FIG. 3).

*Atividades Sugeridas:* Incentivar o aluno a compreender o texto pelo estabelecimento dos elos coesivos (referências gramaticais e lexicais, substituições, elipses, etc.), pela construção de inferências com base em pistas textuais e contextuais e pela compreensão dos efeitos de sentido decorrentes das escolhas de itens lexicais e de linguagem figurada feitas pelo autor. As atividades de compreensão podem também levar o aluno a comparar as opiniões ou pontos de vista em dois textos sobre o mesmo tema. Ele pode ainda ser incentivado a criar tabelas, diagramas e mapas conceituais que demonstrem compreensão do texto lido.

Vale dizer que o aluno mantém-se ativo, participando intensamente da construção do sentido do



texto em todas as fases do processamento da informação, tendo por base os três tipos de conhecimento: o de mundo, o textual e o lingüístico (léxico-sistêmico) (FIG. 2).

### *Fase 5: Pós-leitura*

Recomenda-se que as atividades desta fase sejam, sempre que possível, relacionadas ao texto de leitura, sendo que a compreensão textual pode servir de base para atividades direcionadas ao desenvolvimento de outras habilidades comunicativas. Exemplificando: o aluno pode ser convidado a escrever um texto sobre o mesmo tema e gênero do texto de leitura. Com isso, etapas importantes do processo de produção textual, tais como o levantamento de idéias, o primeiro contato com a organização do gênero textual a ser produzido e com itens lexicais relevantes ao tema já foram parcialmente cumpridas durante o processo de compreensão. Isso pode facilitar o trabalho inicial do aluno-produtor de texto.

As atividades de pós-leitura podem também se configurar como oportunidades para reflexão sobre como certos aspectos gramaticais (tempos verbais, afixos, flexões, etc.) podem ser utilizados para o estabelecimento de relações de sentido durante o processo de compreensão.

Outros exemplos de atividades de pós-leitura são estes: (1) produção de mini dicionários ou glossários com palavras e expressões retiradas do texto de leitura pelos alunos; (2) estudos sobre o processo de formação de palavras; (3) consolidação e/ou sistematização de conhecimentos sobre alguns dos aspectos lingüísticos presentes no texto de leitura.

As atividades podem ainda ser centradas em reflexões sobre o gênero a que pertence o texto de leitura, com discussões sobre suas características e funções comunicativas básicas.

### *O Ensino de Compreensão Oral*

Muitas das sugestões e recomendações sobre o ensino de compreensão escrita são semelhantes às que serão fornecidas para o ensino de compreensão oral, uma vez que leitura e escuta são processos equivalentes. Saliente-se, porém, que o conhecimento sistêmico no nível fonético fonológico assume importância capital no processo de compreender o texto da modalidade oral.

Na compreensão oral, por exemplo, o aluno precisa alocar mais atenção e, acima de tudo, dispor de um repertório flexível de estratégias (QUADRO 3) para ser capaz de entender a cadeia de sons que está ouvindo, percebendo as unidades de sentido no fluxo da fala, de modo a construir significados com base no que ouve.

São, então, fundamentais as ações pedagógicas que visam desenvolver habilidades do aluno para o uso consciente de estratégias de compreensão oral, incluindo aquelas direcionadas à percepção e à compreensão dos traços segmentais e supra-segmentais da língua estrangeira (espanhol, francês, inglês). Sugere-se, à maneira da compreensão escrita, que as atividades de compreensão oral desenvolvam habilidades relacionadas aos dois tipos de processamento, o descendente e o ascendente, sendo aconselhável que se inicie a compreensão do texto oral pelo processamento descendente (FIG. 5). O aluno-ouvinte, longe de se manter como um receptor passivo, participa ativamente da construção do sentido do texto oral em todas as fases do seu processamento, tendo por base os três tipos de conhecimento: o de mundo, o textual e o lingüístico (principalmente no nível fonético-fonológico).

Em muitas das atividades de ensino dirigidas ao desenvolvimento da compreensão oral em língua estrangeira, o aluno ouve um texto (que pode ser um diálogo de um desenho animado, um recado numa secretária eletrônica ou uma parte da transmissão de um jogo de futebol) e fornece respostas às tarefas de compreensão propostas para demonstrar que compreendeu o que ouviu. Essas respostas podem ser as mais variadas: a escolha correta entre três ou quatro opções diferentes, o desenho de um itinerário, a execução de uma ação (levantar, ir até à porta, etc.), o

preenchimento de um quadro ou diagrama, a criação de um esquema ou mapa conceitual, etc. Em atividades de compreensão oral como estas, mesmo não interagindo diretamente com seu interlocutor, o aluno assume um papel ativo pela mobilização dos seus conhecimentos prévios e pelo uso de estratégias apropriadas aos seus propósitos específicos em tais interações. Recomenda-se que a aula de compreensão oral se componha das seguintes fases:

1. Pré-compreensão oral: ativação do conhecimento anterior sobre o tópico do texto
2. Compreensão geral
3. Compreensão de pontos principais
4. Pós-compreensão oral

#### *Fase 1: Pré-compreensão oral (antes de ouvir o texto)*

Objetivo principal: ativação do conhecimento anterior (conhecimento prévio ou enciclopédico) do aluno sobre o tópico (assunto) e sobre as situações comunicativas a que se refere o texto oral.

Nesta fase pode ser estabelecido o objetivo do ouvinte em relação ao que vai ouvir e o nível de compreensão a ser alcançado, ao final do processamento da informação oral.

#### *Atividades sugeridas:*

- Respostas a quizzes relacionados às situações comunicativas do texto oral.
- Antecipação de itens lexicais com base no tema ou no tipo de gênero do texto que será ouvido (entrevista, anúncio, conversa entre amigos, etc.).
- Fornecimento de alguns itens lexicais para que o aluno antecipe o tópico (assunto) que será tratado no texto oral, etc.

#### *Fase 2: Compreensão geral*

2.1. Fase semelhante ao skimming da leitura: os alunos ouvem o texto pela primeira vez.

#### *Atividades sugeridas:*

- Atividades de compreensão que incentivem o aluno a identificar a situação comunicativa e o gênero do texto; o local onde se passa o evento comunicativo; falante envolvido, etc.
- 2.2. Fase semelhante ao scanning da leitura: os alunos ouvem o texto outras vezes (no máximo três vezes, por exemplo, ou de acordo com o que foi estabelecido pelos envolvidos).

#### *Atividades Sugeridas:*

- Atividades de compreensão que levem o aluno a captar informações específicas e detalhes fornecidos pelo texto oral, como, por exemplo, identificação do número de um voo e portão de embarque, preenchimento de quadros com as temperaturas do dia e os tipos de tempo para diferentes regiões, enumeração das tarefas atribuídas pelo chefe à sua secretária ou dos pedidos de favor deixados numa secretária eletrônica, etc.

#### *Fase 3: Compreensão de pontos principais*

Importantes nesta fase são as atividades que visam ao desenvolvimento de habilidades para a percepção e compreensão de traços supra-segmentais (ritmo e entonação, por exemplo) para inferir sentido e de habilidades para distinguir sons, o que pode preparar o aluno para o entendimento de outros textos de diferentes gêneros em outras situações de escuta no ambiente escolar e além de seus limites. Tornam-se também importantes as atividades que visam conscientizar o aluno sobre as marcas do discurso oral (hesitações, indicadores de interrupção e de mudança de turnos, coloquialismo, contrações de itens lexicais e gramaticais, etc.).

O aluno poderá ser incentivado a inferir sentidos com base nas marcas sonoras que ouve, a estabelecer relações contextuais e construir sentido do que foi ouvido, a distinguir pontos de vista diferentes, a tomar notas, a entender o texto para preencher quadros e diagramas ou para preencher lacunas com palavras específicas.

#### *Fase 4: Pós-compreensão oral*

Recomenda-se que estudos e reflexões sobre os aspectos fonético-fonológicos da língua estrangeira sejam feitos com base no texto que foi utilizado na compreensão oral. As atividades de aprendizagem - mais especificamente relacionadas ao processamento ascendente - podem desenvolver as habilidades dos alunos para distinguir fonemas, perceber a relação entre ortografia e pronúncia, identificar e compreender os traços supra-segmentais indicadores de sentido, etc.

Sugere-se que sejam feitas reflexões sobre a estrutura lingüística do texto oral, incluindo as características do gênero a que pertence e as marcas de oralidade que contém.

#### *Ensino de Produção Escrita*

Ao fornecer sugestões para o ensino da produção textual no contexto do Ensino Médio, esta proposta apóia-se na visão da escrita como processo, centrando especial atenção ao seu caráter recursivo (não linear) e à importância da colaboração entre pares (feedback) ao longo do processo de produção do texto (FIG. 6). Acredita-se que é essencial que o aluno incorpore a noção de que escrever é interagir - por meio do texto - com um interlocutor ausente que constrói sentido com base em seus objetivos e conhecimento anterior, fazendo uso das pistas verbais e não-verbais sinalizadas por quem escreve.

É essencial ainda que o aluno seja incentivado a escrever textos que atendam a funções comunicativas variadas em gêneros diferentes, de modo a perceber a produção textual como uma prática social de interlocução comum do dia-a-dia, distanciando-se da noção de produzir textos simplesmente para cumprir uma tarefa escolar. Devem ser priorizados os gêneros que já fazem parte do cotidiano do aluno pelas práticas de leitura e produção de textos em língua materna, e aqueles que ele é chamado a realizar pela escrita por meio da língua estrangeira.

Recomenda-se que a tarefa de escrita corresponda a situações reais de interlocução e que contenha especificações relativas às condições de produção: a que gênero pertence o texto que vai ser produzido, incluindo sua função comunicativa básica; o contexto e o público-alvo aos quais o texto será dirigido; o ponto de vista sob o qual se vai escrever, onde e quando o texto será publicado. O professor de língua estrangeira poderá submeter as propostas de tarefas de escrita que elabora para o seu contexto de ensino a estas perguntas: Quem escreve? Sobre o quê? Para quem? Para quê? Quando? De que forma? Onde?, de modo a verificar se especificou com clareza as condições de produção sob as quais o aluno vai produzir seus textos. Sugere-se que uma aula de escrita se componha das seguintes etapas:

#### *Etapa 1: Pré-escrita*

1.1. Levantamento de idéias (brainstorming e leitura de textos do mesmo gênero dos que serão produzidos).

Com base nas condições de produção especificadas para a tarefa de escrita, o aluno terá a oportunidade de discutir sobre o tema e o gênero do texto que vai produzir - discussões em grupos, acesso à Internet, leituras, atividades de compreensão escrita ou oral que precederam a tarefa de produção de textos podem ser úteis nesta etapa de levantamento de idéias.

## 1.2. Planejamento (plano textual)

Sugere-se que o aluno produza o seu plano textual (um esquema do que pretende escrever) com base no levantamento de idéias feito na etapa anterior e nas condições de produção especificadas para a tarefa de escrita com a qual se encontra envolvido. É essencial que o aluno incorpore a noção de que o planejamento é uma etapa importante que pode contribuir para a produção de um texto claro, coerente e bem organizado, em função do gênero textual e dos objetivos de escrita.

*Etapa 2: O processo de escrita: primeiro rascunho - revisão - segundo rascunho - revisão - edição final e “Publicação”*

Esta é a etapa mais especificamente ligada ao processo cíclico da produção do texto (FIG. 6), que inclui as múltiplas revisões feitas pelos próprios colegas. Duplas podem ser formadas de modo que um aluno revise o trabalho do outro ao longo da produção textual, e cada dupla deve ser incentivada a discutir sobre as revisões sugeridas, sendo que as reescritas devem ser efetuadas.

Recomenda-se que o professor e a turma estabeleçam os critérios para as revisões - é essencial que elas se centrem não só nas características textuais: organização, coerência, coesão, clareza, usos adequados dos articuladores de idéias, seleção adequada do léxico e dos recursos gráficos, como também nos aspectos de correção gramatical, em função das condições de produção estabelecidas para a tarefa de escrita. É importante que o aluno incorpore a noção de que o texto se aperfeiçoa ao longo do processo de rascunhos sucessivos, discussões, reflexões e reescritas até a versão final.

O aluno pode usar editores de texto e programas de apresentação para facilitar e respaldar o trabalho de produção e edição de textos. Deverá ser incentivado a compor seus textos com as características gráficas próprias do gênero textual que está produzindo (o layout de um artigo de opinião é diferente do de uma resenha ou do de um folder, por exemplo). Ao fazer uso dos recursos básicos de diagramação (configuração de página, tipologia variada, recursos gráficos e visuais), é possível ao aluno produzir um layout para o seu texto muito semelhante ao do layout do gênero tal como ele se apresenta nos diferentes suportes (jornais, revistas, livros, etc) em situações reais de comunicação.

Os programas de verificação ortográfica, os de gramática e os dicionários on-line são outros recursos da tecnologia que também podem ser usados durante o processo de produção textual. Sugere-se que o aluno seja incentivado a fazer uso de dicionários de sinônimos, de gramáticas normativas, de anotações de sala de aula como recursos de apoio ao seu trabalho de escrita, mesmo em situações formais de avaliação.

É essencial que o texto produzido seja socializado por meio de “publicações” que podem ser feitas no mural da sala, em portfólios individuais, nos sites da turma, etc. Os cartões postais, as cartas ou bilhetes produzidos podem ser enviados aos seus destinatários; as entrevistas podem ser “realizadas” por meio de atividades de “faz de conta” (role play); os cartazes podem ser afixados pelos corredores da escola, etc. O importante é que o aluno-produtor de texto perceba que o seu texto atendeu às suas funções comunicativas básicas ao ser lido por um leitor que o fez funcionar lingüística e tematicamente no processo de construção de sentidos.

*Etapa 3: Pós-escrita*

Esta etapa é dedicada a reflexões e sistematizações não só sobre as características próprias de cada um dos gêneros textuais produzidos em sala, como também sobre os aspectos gramaticais relacionados a tais textos, visando, principalmente, ao desenvolvimento do conhecimento textual e do léxico-sistêmico (os mecanismos de coesão, os articuladores de idéias, os modalizadores

estão, por exemplo, entre os aspectos que precisam ser sistematizados numa abordagem de ensino que vê a escrita como processo).

### *O Ensino de Produção Oral (fala/conversaçoão)*

O desenvolvimento de habilidades direcionadas ao uso da língua estrangeira em situações de interação face a face em turmas de 40 a 50 alunos - com carga horária reduzida, somada a uma infra-estrutura que deixa muito a desejar - não é uma tarefa fácil para nenhum dos envolvidos nesse processo (muito menos para o professor e seu aluno). Apesar de todos esses entraves, algumas recomendações sobre o ensino da fala podem ser feitas, cabendo ao professor decidir o que fazer com base no seu contexto de atuação e nas características do seu público-alvo.

As atividades para o desenvolvimento das habilidades do aluno para falar a língua estrangeira devem, sempre que possível, ser integradas às do processo de compreensão oral, a fim de facilitar a operacionalização das ações pedagógicas dirigidas a ambos os processos. Por exemplo, muitas das reflexões sobre as características do discurso oral e muitas das sistematizações de aprendizagem sobre aspectos fonético-fonológicos podem servir de suporte tanto à compreensão quanto à produção oral.

O aluno deve ter também a oportunidade de desenvolver a capacidade de saber usar marcadores verbais e não-verbais para iniciar, manter e finalizar a fala. Ele deve ainda aprender as regras para as tomadas e posses de turno culturalmente aceitas nos contextos onde ocorre a interação e aprender as formas para expressar hesitação de modo a “ganhar tempo” para “colaborar” com seu interlocutor.

Além disso, ele precisa se conscientizar de que a sintaxe e o léxico incorporam aspectos próprios da modalidade oral, tais como: maior número de coloquialismos e de expressões idiomáticas, presença de contrações em certos grupos de palavras e nas formas verbais, etc. O aluno precisa ainda desenvolver habilidades de observância das regras de polidez nas interrupções, nos pedidos de esclarecimentos, nos pedidos para repetição de informação durante a construção do texto oral, de acordo com as situações específicas em que ocorre a interlocução em língua estrangeira. Recomenda-se que os atos de fala materializados em pedidos, desculpas, agradecimentos, reclamações, opiniões, elogios, convites e recusas educadas, assim como os encaminhamentos em sala de aula, como breves instruções sobre tarefas, sejam aproveitados como oportunidades de uso real da linguagem para as interações face a face em língua estrangeira. Sugere-se também que as atividades visando ao desenvolvimento da fala reflitam situações reais de uso nas práticas sociais de interações orais semelhantes àquelas que o aluno vivenciaria fora do ambiente escolar. Apesar do inevitável artificialismo das condições escolares, as atividades de “faz de conta” (role play) podem se tornar apropriadas para esse fim no contexto do Ensino Fundamental e Médio. Exemplificando: um dos cantos da sala de aula pode se transformar, de acordo com o assunto de cada módulo, em uma loja de departamentos, em um banco, em um parque de diversões ou em um estúdio de TV para as atividades do “faz de conta” (compras, aberturas de contas, entrevistas, etc.). O intervalo do recreio pode ser o espaço para as brincadeiras e para as atividades culturais típicas dos países onde a língua estrangeira é falada. Os jogos, as atividades de resolução de problemas e os chats (com voz) na Internet são também exemplos de tarefas que podem ser usadas para o desenvolvimento da fala. O ideal seria se a sala de aula fosse transformada numa oficina de aprendizagem, equipada com recursos variados (livros, jornais, revistas, dicionários, aparelhos de som, fitas de vídeo, CDs, TVs, DVDs, computadores, Internet, entre vários outros) que pudessem servir de suporte ao professor e ao seu aluno no percurso das interações que se estabelecem no processo de ensinar e aprender a língua estrangeira no contexto do Ensino Fundamental e Médio.

## Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental da 6ª à 9ª série

- Os tópicos obrigatórios são numerados em algarismos arábicos
- Os tópicos complementares são numerados em algarismos romanos

### Eixo Temático I Tema 1: Compreensão escrita (leitura)

Sugestão de Gêneros Textuais

Reportagem. Perfil. Folder. Biografias. História em quadrinhos. Instruções. Letras de música. Poema. Diagramas e gráficos. Notícia. Artigo. Anúncio publicitário. Resenhas. Manchetes (headlines). Charge. Piada. Horóscopo. Receita culinária. Convite. Jogo. Provérbio. Verbetes. Rótulo. Placa de aviso. Cartaz. Guia turístico. Classificado. Conto. Fábula. Crônica.

Recepção e Produção de Textos Orais e Escritos de Gêneros Textuais variados em Língua Estrangeira

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
1. Compreensão das condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes.	1.1. Identificar (fazendo uso de skimming) o tema geral do texto e estabelecer alguns aspectos de suas condições de produção (o gênero a que pertence, função sócio-comunicativa, finalidade, suporte, autor, data e local de publicação).	4	2	2	2
	1.2. Estabelecer relações entre gênero (finalidade do texto, público-alvo, etc.) e os recursos lingüísticos e não-lingüísticos (saliências gráficas) utilizados pelo autor.	3	2	2	2
	1.3. Integrar informação verbal e não-verbal na compreensão global do texto escrito de vários gêneros.	3	2	2	2
2. Localização de informação específica no texto escrito de gêneros textuais diferentes.	2.1. Localizar informação específica (scanning), de acordo com os objetivos de leitura dos vários gêneros textuais.	3	2	2	2
	2.2. Identificar as partes principais do texto, o assunto geral de cada parágrafo e as articulações de sentido entre eles.	2	2	2	2
	2.3. Identificar e/ou localizar as características básicas de cada gênero textual, tendo em vista a compreensão global do texto.	3	2	2	2
	2.4. Identificar e/ou localizar características lexicais e sintáticas de alguns dos tipos textuais (injunções, descrições, narrações), tendo em vista a compreensão global do texto.	3	2	2	2
	2.5. Identificar e/ou localizar características lexicais e sintáticas de algumas das articulações textuais (enumeração, seqüência), tendo em	3	2	2	2



	vista a compreensão global do texto.				
3. Coerência e coesão no processamento do texto escrito de gêneros diferentes.	3.1. Estabelecer relações entre termos, expressões e idéias que tenham o mesmo referente, de modo a construir os elos coesivos (lexicais e gramaticais) em gêneros textuais diferentes.	1	3	2	2
4. Coerência e construção de inferências no processamento do texto escrito de gêneros diferentes	4.1. Inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas com base na temática do texto, no uso do contexto e no conhecimento adquirido de regras gramaticais (flexões, posições das palavras nas frases, tempos verbais, preposições de tempo e lugar, advérbios de tempo, modo e lugar).	1	2	2	2
	4.2. Construir as relações explícitas e/ou inferir sentido em textos de gêneros textuais diferentes.		2	2	2
	4.3. Inferir sentido a partir das características lexicais e sintáticas próprias de alguns dos tipos textuais (injunções, descrições, narrações) em gêneros textuais diferentes.		2	2	2

## Tema 2: Produção escrita

### Sugestão de Gêneros Textuais

Perfil. Biografia. Folder. Bilhete. Convite. Anúncio. Cartaz. Listas (de compras, de rotinas do dia-a-dia). Cardápio. Manchete (headline). Reportagem. Esquemas. Resumos. Artigo. E-mail. Carta. Guia turístico. Instruções de uso. Entrevista. Manchete. Calendário. Lembrete. Receita. Diário (pessoal, de viagem, etc.).

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
5. Produção textual, contexto e circulação do texto escrito de vários gêneros textuais.	5.1. Produzir textos coesos e coerentes, ao longo do processo cíclico de planejar, revisar, produzir e editar, tendo em vista as condições de produção sob as quais se está escrevendo.	4	3	2	1
6. Produção de elos coesivos lexicais e gramaticais do texto escrito de vários gêneros.	6.1. Fazer uso, nos textos produzidos, de recursos coesivos gramaticais e lexicais, como, por exemplo, os pronomes, as conjunções, os hiperônimos, os sinônimos e os antônimos.		2	2	2
7. Produção de textos com seqüências lingüísticas narrativas em textos de vários gêneros.	7.1. Avaliar e/ou redigir textos com seqüências narrativas, considerando as condições de produção e circulação.	1	2	2	2
8. Produção de textos com	8.1. Avaliar e/ou redigir textos com	4	2	2	2

seqüências lingüísticas descritivas em textos de vários gêneros.	seqüências descritivas, considerando as condições de produção e circulação.				
9. Produção de textos com seqüências lingüísticas injuntivas em textos de vários gêneros.	9.1. Avaliar e/ou redigir textos com seqüências injuntivas, considerando as condições de produção e circulação.	3	2	2	2
10. Ordenação de parágrafos em gêneros textuais diferentes.	10.1. Ordenar parágrafos, de modo a reconstruir a seqüência dos textos originais.				1
I. Produção de textos com articulações textuais diferentes em gêneros textuais variados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e/ou produzir articulações textuais na forma de seqüência de eventos em gêneros diversos.</li> <li>• Identificar e/ou produzir articulações textuais na forma de enumeração de passos ou estágios em gêneros diversos.</li> </ul>				
II. Aspectos gramaticais e efeitos de sentido diferentes no texto escrito de diferentes gêneros.	• Fazer uso, nos textos produzidos, de aspectos gramaticais para construir os efeitos de sentido pretendidos em textos de diferentes gêneros.				
III. Uso de notações para produção de efeitos de sentido diferentes no texto escrito de diferentes gêneros.	• Produzir efeitos de sentido pretendidos pelo uso de notações como travessão, aspas, itálico, negrito, letras maiúsculas, dois pontos e reticências em textos de diferentes gêneros.				

### Tema 3: Compreensão oral (escuta)

#### Sugestão de Gêneros Textuais

Diálogos para expressar funções sociais diferentes. Conversa informal. Conversa telefônica. Scripts. Documentário. Letra de música. Anúncios. Mensagem eletrônica. Entrevistas (no rádio ou na TV). Propagandas (no rádio ou na TV). Programas (de rádio ou de TV). Quadrinhas. Trabalhinguas.

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
11. Compreensão das condições de produção do texto oral de vários gêneros textuais.	11.1. Identificar a função sócio-comunicativa e o gênero textual, o local onde se passa o evento comunicativo e os falantes envolvidos.	3	2	2	2
	11.2. Identificar informação específica (nomes dos falantes envolvidos, números - de telefone, idades, percentagens, temperaturas, condições do tempo, etc.).	3	2	2	2
12. Compreensão das	12.1. Perceber as marcas do discurso oral	3	2	2	2

marcas do discurso oral no processo de recepção de textos de vários gêneros.	(hesitações, indicadores de interrupção e de mudança de turnos, coloquialismo, contrações de itens lexicais e gramaticais, etc.).				
13. Percepção dos sons de consoantes, vogais e ditongos.	13.1. Perceber diferenças nos sons emitidos (contrastes entre pares mínimos, assim como nos diferentes sons para vogais, ditongos e consoantes).				2
14. Construção de inferências no processo de recepção de textos de vários gêneros.	14.1. Inferir sentido a partir do uso de conhecimento prévio e de relações contextuais.	3	1	2	1
	14.2. Inferir o efeito de sentido pretendido pelo uso de expressões de ironia, raiva, humor, sarcasmo, etc.		1	1	1
	14.3. Inferir significados com base em marcas sonoras sinalizadoras de sentido (ritmo, tonicidade, entonação, etc.)		1	1	1
IV. Formalidade e informalidade no discurso oral no processo de recepção de textos de vários gêneros.	• Identificar traços de formalidade e informalidade em textos orais de gêneros diferentes.				
V. Polidez no discurso oral no processo de recepção de textos de vários gêneros.	• Identificar e/ou produzir formas adequadas com relação à polidez para interações orais do cotidiano.				

#### Tema 4 – Produção oral

##### Sugestão de Gêneros Textuais

Diálogos para expressar funções sociais diferentes. Conversa informal. Conversa telefônica. Apresentações com suporte escrito. Enquetes. Documentários. Lembretes. Programas (de rádio ou de TV). Propagandas (no rádio ou na TV). Relatos de acontecimentos. Recados. Mensagens eletrônicas.

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
15. Uso das funções sócio-comunicativas em vários gêneros textuais do discurso oral.	15.1. Interagir por meio da língua estrangeira para cumprimentar; fazer e responder a uma apresentação; despedir-se; elogiar; convidar; recusar e aceitar convites; assim como para a comunicação oral na sala de aula (pedidos de esclarecimentos, pedidos de licença para entrar e sair da sala, pedidos de desculpas e agradecimentos, empréstimos de materiais).	4	2	1	1
	15.2. Interagir por meio da língua estrangeira para atender à porta; implorar por alguma coisa;		4	2	1

	recusar uma oferta ou um convite; oferecer ajuda; consolar alguém; avisar, advertir, notificar; responder a uma apresentação; reclamar; dar opiniões.				
	15.3. Interagir por meio da língua estrangeira para pedir informações de direções; expressar condolências; atender ao telefone; expressar satisfação e/ou insatisfação; dar os parabéns; expressar dor; expressar medo.			4	2
	15.4. Interagir por meio da língua estrangeira para conseguir a atenção de alguém; expressar ignorância; estimular ou encorajar; acusar; dar boas-vindas; indagar sobre saúde; pedir permissão para falar; repreender; expressar desapontamento; expressar afeição; acalmar alguém.			2	3
16. Produção de textos de diferentes de gêneros textuais do discurso oral.	16.1. Usar a língua estrangeira nas interações propostas, fazendo uso de gêneros do discurso oral.	2	1	1	1
17. Produção de sons diferentes para o “-ed”.	17.1. Identificar e/ou produzir as diferentes pronúncias para o “-ed” em verbos e adjetivos.		2	1	1
18. Produção de sons diferentes para o “-s”.	18.1. Identificar e/ou produzir as diferentes pronúncias para o “-s” em verbos na terceira pessoa do singular, no plural dos substantivos e no caso possessivo.	2	1		
19. Produção de marcas do discurso oral no processo de produção de textos de vários gêneros.	19.1. Identificar e/ou fazer uso de palavras e expressões próprias da linguagem oral (hesitações, sinais de interrupção, coloquialismos, contrações, sinais de início e fim da fala, etc.) e de marcas de colaboração do ouvinte (fillers) no processo da interação oral.	3	2	1	2
VI. Formalidade e informalidade no discurso oral no processo de produção de textos de vários gêneros	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer uso de traços de formalidade e informalidade em textos orais de gêneros diferentes.</li> </ul>				
VII. Polidez no discurso oral no processo de produção de textos de vários gêneros	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer uso das regras de polidez nas interrupções e nas trocas de turno.</li> </ul>				

## Tema 5: Conhecimento léxico-sistêmico

### Sugestão de Gêneros Textuais

Reportagem. Perfil. Guia Turístico. Biografia. História em quadrinhos. Instruções. Letras de

música. Poema. Bilhete. Convite. Anúncio. Cartaz. Listas (de compras, de rotinas do dia-a-dia). Diálogos para expressar funções sociais diferentes. Conversa informal. Conversa telefônica. Scripts. Apresentações com suporte escrito. Enquetes. Documentários.

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
20. Funções sócio-comunicativas dos vários tipos de presente (simples, contínuo, perfeito) em textos de diferentes gêneros	20.1. Fazer uso adequado do presente simples e do presente contínuo no processo de recepção /produção do texto oral e escrito.	3	1	1	1
	20.2. Fazer uso adequado do presente perfeito no processo de recepção /produção do texto oral e escrito.			1	2
21. Funções sócio-comunicativas dos vários tipos de passado (simples, contínuo, perfeito) em textos de diferentes gêneros	21.1. Fazer uso adequado do passado simples e do passado contínuo no processo de recepção /produção do texto oral e escrito.		2	2	2
	21.2. Fazer uso adequado do passado perfeito no processo de recepção /produção do texto oral e escrito.			2	1
22. Funções sócio-comunicativas dos vários tipos de futuro em textos de diferentes gêneros	22.1. Fazer uso adequado do futuro simples, do futuro com “going to” no processo de recepção /produção do texto oral e escrito.		2	1	1
	22.2. Fazer uso adequado de expressões no futuro que indicam sugestões e convites		2	1	1
23. Funções sócio-comunicativas do imperativo em textos de diferentes gêneros	23.1. Reconhecer e/ou produzir as funções comunicativas do imperativo, assim como os efeitos de sentido que ajudam a construir nos vários gêneros textuais, principalmente nas seqüências injuntivas.	3	1	1	1
24. Funções sócio-comunicativas dos marcadores do discurso em textos de diferentes gêneros	24.1. Identificar e/ou fazer uso adequado dos marcadores do discurso (palavras de ligação) e das relações semânticas que ajudam a estabelecer.		2	1	2
25. Funções sócio-comunicativas de numerais e valores em textos de diferentes gêneros	25.1. Reconhecer e/ou produzir a forma escrita de valores, numerais cardinais e ordinais, datas e números de telefone.	2	1	1	1
26. Funções sócio-comunicativas dos modais em textos de diferentes gêneros	26.1. Fazer uso adequado dos modais no processo de recepção/produção do texto oral e escrito.		1	2	2
27. Funções sócio-comunicativas das preposições em textos de	27.1. Fazer uso adequado das preposições no processo de recepção/produção do texto oral e escrito.		2	2	1

diferentes gêneros					
28. Funções sócio-comunicativas das “wh-words”	28.1. Fazer uso adequado “wh-words” (when, why, where, etc.) no processo de recepção/produção do texto oral e escrito.	3	1	1	1
29. Funções sócio-comunicativas dos advérbios	29.1. Fazer uso adequado dos advérbios no processo de recepção/produção do texto oral e escrito.		1	1	2
30. Funções sócio-comunicativas dos graus dos adjetivos	30.1. Fazer uso adequado dos graus dos adjetivos no processo de recepção/produção do texto oral e escrito.		1	2	2
31. Plural de substantivos	31.1. Fazer uso adequado do plural dos substantivos no processo de recepção/produção do texto oral e escrito.	2	1	1	
32. Ordem de palavras	32.1. Fazer uso adequado da ordem de palavras no processo de recepção/produção do texto oral e escrito.	2	1	1	1
33. Formação de palavras	33.1. Formar novas palavras pelo acréscimo de prefixos e sufixos.		2	1	1
34. Agrupamento de palavras	34.1. Formar pares de sinônimos, de antônimos e de palavras relacionadas.	2	1	1	1
	34.2. Formar conjuntos lexicais com itens do mesmo campo semântico.	2	1	1	1
35. Funções sócio-comunicativas dos pronomes de todos os tipos	35.1. Formar elos coesivos por meio dos pronomes de todos os tipos.				

## Bibliografia

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.

BROWN, H. D. Teaching by principles. Essex: Longman, 2001.

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

CELCE-MURCIA, M. (Ed.). Teaching English as a second or foreign language. 3.ed. Cambridge: Cambridge, 2001.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. Discourse and context in language teaching. Cambridge: Cambridge, 2000.

DIAS, R. Reading critically in English. 3.ed.rev.aum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

<http://webquest.sdsu.edu>

KLEIMAN, A. Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura. 8.ed. Campinas:Pontes, 2002.

GRABE, W. & KAPLAN, R. Towards a theory of writing. Theory and practice of writing. Harlow, Essex: Addison-Wesley, 1996. p. 202-236.

KOCH, I. V. Desvendando os mistérios do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

LEAHEY, T.; HARRIS, R. Human Learning. 2nd. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

NOLASCO, R; ARTHUR, L. Conversation. Oxford: Oxford, 1987.

NUNAN, D. Second language teaching and learning. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

OXFORD, R. L.; SCARCELLA, R. C. The tapestry of language learning. Boston: Heinle & Heinle, 1992.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.