MARILEUZA ASCENCIO MIQUELANTE

SEQUÊNCIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:

INSTRUMENTOS MEDIADORES PARA DESENVOLVIMENTO DE SABERES DOCENTES

Londrina
2019

MARILEUZA ASCENCIO MIQUELANTE

SEQUÊNCIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:

INSTRUMENTOS MEDIADORES PARA DESENVOLVIMENTO DE SABERES DOCENTES

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profª. Drª. Vera Lucia Lopes Cristovão
Co-Orientadora: Profª. Drª. Maria Izabel R. Tognato

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M669 MIQUELANTE, MARILEUZA ASCENCIO.

Sequências de formação no ensino de Lingua Estrangeira : instrumentos mediadores para desenvolvimento de saberes docentes / MARILEUZA ASCENCIO MIQUELANTE. - Londrina, 2019.
772 f. : il.

Orientador: Vera Lucia Lopes Cristovão.
Coorientador: Maria Izabel Rodrigues Tognato.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Formação Inicial e Ensino com base em Gêneros. - Tese. 2. Sequências de Formação e Didáticas - Tese. 3. Capacidades de Linguagem - Tese. 4. Saberes e Capacidades Docentes - Tese. I. Cristovão, Vera Lucia Lopes. II. Tognato, Maria Izabel Rodrigues. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 8

MARILEUZA ASCENCIO MIQUELANTE

SEQUÊNCIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:

INSTRUMENTOS MEDIADORES PARA DESENVOLVIMENTO DE SABERES DOCENTES

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora Profª. Drª. Vera Lucia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

_____

Profª. Drª. Regina Celi Mendes Pereira
Universidade Federal da Paraíba – UFPA

_____

Profª. Drª. Marta Sueli de Faria Sforni
Universidade Estadual de Maringá – UEM

_____

Profª. Drª Marta Cristina da SIlva.
Universidade Federal de Juíz de Fora – UFJF

_____

Profª. Drª. Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 28 de fevereiro de 2019.

À minha mãe, Aparecida (in memoriam), e ao meu pai, Osvaldo, por terem deixado florescer em mim, menina, o sonho de estudar, ainda que isto significasse ter que cultivar a saudade, advinda pela distância que agora se tornou eterna.

AGRADECIMENTOS

The road taken...

O doutorado foi uma escolha. O seu período de realização poderia ter sido outro, mas Aquele, a quem agradeço pela minha vida e por todas as escolhas que tenho feito ao longo dela, quis que o seu início fosse em 2014. A Ele toda honra e toda glória.

Trilhar o longo caminho deste estudo permeado de buscas, descobertas, inquietações, desafios, incertezas, entre tantas outras "vivências" só se tornou possível pelo incentivo, energia, aceite dos professores em formação inicial em serem participantes da pesquisa, pelo sim da Professora Doutora Vera Lucia Lopes Cristovão a quem palavras não alcançam sua significação em minha vida, ficando aqui a tentativa.

À Vera por fazer parte da minha vida acadêmica e pessoal, desde 2010, ensinando, apoiando e incentivando-me com sabedoria e conhecimento. A confiança depositada em mim, sempre de uma forma afetuosa, me fez continuar, pois a vontade de desistir, em muitos momentos, era bem mais forte do que o sonho de ver os resultados de uma pesquisa que envolvia não só a mim, mas vários professores da Educação Básica e do Ensino Superior que carregam a certeza de que o ensino de LÍNGUA INGLESA, em todos os níveis da educação, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de agir no mundo. Assim, a motivação advinda da minha orientadora me deu ESPERANÇA que, somada ao CONHECIMENTO, fez com que eu encontrasse forças para continuar trilhando o caminho "menos trilhado" por mim escolhido, cujo norte era dado por ela. Ao me fazer orientanda da Vera, sabia que teria uma profissional comprometida com a produção de conhecimento, exigente, ética, contudo, DOCE. A Professora Vera é espelho para muitos, devido ao fato de expressar em ações – orientações – o que tão bem o faz em suas produções. Ela é a mistura dos Saberes a Ensinar e para Ensinar com o toque mágico de uma LUZ que transcende o humano. Estar com a Vera implica paixão, coragem e (transform)ação. Cada encontro, cada fala é permeada de encantamento e muitas ideias que quase sempre se configuram em ideais para os que a cercam, conseguindo, assim, manter com maestria o individual e o coletivo.

À Professora, doutora e minha co-orientadora nesta tese, Maria Izabel Rodrigues Tognato que, desde a minha chegada na UNESPAR, tem sido minha amiga-irmã,

companheira de todas as lutas, pessoa incansável e de um coração maior que o mundo, sempre presente e disposta a contribuir, seja no campo profissional e/ou pessoal.

À minha mãe intelectual, Professora Doutora Edcleia Aparecida Basso Didyk, cujos laços que nos enlaçam foram criados durante o meu período de regência, no último ano de graduação em Letras, nos idos de 1989. Ela tem sido minha inspiração, minha companheira e minha grande incentivadora quanto a trilhar caminhos desconhecidos e desafiadores. Não há palavras para expressar a gratidão sentida, tampouco título que possa superar tamanha dádiva!

Ao meu companheiro de lutas e amigo, Professor Mestre Antonio Carlos Aleixo, ora Reitor da UNESPAR, que, desde de 1991, tem compartilhado das minhas alegrias, conquistas, lutas, algumas vitoriosas, outras, nem tanto. Grata demais por todo apoio.

À minha família de sangue e a que eu ganhei ao me casar com o Beto e aos meus amigos-irmãos por estarem sempre comigo, me apoiando, incentivando e compreendendo a ausência e a falta de tempo por mais de cinco anos.

Aos professores do Colegiado de Letras que, de um modo ou de outro, oportunizaram a mim condições para a realização deste trabalho.

À UNESPAR por me conceder afastamento para capacitação por dois anos.

À UEL, em especial, à equipe de professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela seriedade, comprometimento, compreensão e gentileza com que conduzem seu trabalho.

Aos membros dos Grupos de Pesquisa Linguagem e Educação da UEL, Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações da UNESPAR, campus de Campo Mourão e do grupo de professores da Educação Básica - parte de um Projeto de Extensão que, a despeito das incansáveis lutas, se reúnem, quinzenalmente, para estudar, desde 2004.

À banca examinadora de qualificação que, pela leitura atenta, compromentimento nos apontamentos e questionamentos, foram co-responsáveis pelas (res)significações ocorridas nesta tese. Foi uma honra ter contado com vocês durante o caminhado trilhado, e tê-

los novamente no momento da chegada.

E, no mais alto grau de importância, às pessoas que muito prezo e amo: meu esposo e minha filha. Nada disso teria sido possível se eles, Beto e Ana Flávia, não tivessem abraçado a causa comigo. Tornaram-se invisíveis para que eu pudesse ter calma, tranquilidade, silêncio e espaço para estudar e produzir. Foram esteio e "mola propulsora" nos momentos de desânimo e descrença em mim e no que estava fazendo. A eles, meu amor incondicional.

Finalmente, a todos que fizeram com que um texto marcado pela escrita em primeira pessoa do singular refletisse uma multiplicidade de vozes que foram se constituindo ao longo de uma vida e que, por uma característica da minha própria personalidade, fez de um momento tido como solitário, um espaço marcado pelo coletivo. Um coletivo repleto de companheiros e companheiras que têm participado das minhas atividades, aventuras, desventuras, conquistas e escolhas tanto no campo pessoal quanto profissional.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio. **Sequências de formação no ensino de língua estrangeira:** instrumentos mediadores para desenvolvimento de saberes docentes. 2019. 772 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no campo da formação inicial e teve como ponto de partida resultados de pesquisas anteriores, realizadas no mesmo contexto desta investigação. Tais pesquisas apontaram para um ensino de Língua Inglesa prioritariamente gramatical, indicando uma lacuna quanto ao esperado pelas orientações Nacionais, Estaduais e Locais e, também, a possibilidade de investigar se um ensino sistematicamente organizado poderia apresentar um resultado diferente daqueles obtidos até então. Para tanto, investigo como se configura uma proposta de formação inicial de professores de Língua Inglesa pautada por uma abordagem de ensino com base em gêneros organizada em Sequências de Formação, a saber: um dispositivo didático constituído por Sequências Didáticas, Atividades Complementares e Textos Teórico-Metodológicos. A investigação consistiu na implementação e posterior análise de cinco Sequências de Formação que objetivaram contribuir para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem e das Capacidades Docentes. O referencial teórico advém, sobretudo, da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2007), das Capacidades de Linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; DOLZ, 2015), da Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), das Sequências de Formação (DOLZ; GAGNON, 2018), dos Saberes Docentes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009), das Capacidades Docentes (CRISTOVÃO, 2007; STUTZ, 2012); da escrita, correção, revisão e reescrita (RUIZ, 2013; MENEGASSI, 1998; GASPAROTTO; 2014), da concepção de Plano de Ensino (LIBÂNEO, 2017) e da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009; DAVIDOV, 1988; LEONTIEV, 1998). O método investigativo basilar desta pesquisa foi o Experimento Didático-Formativo (DAVYDOV, 1998), tendo como fonte de geração de dados e como objeto de análise os Planos de Ensino, as Sequências de Formação e Didáticas, produções escritas de professores em formação inicial, transcrições de aulas e diários de aulas. Quanto aos procedimentos de análise foi realizado um estudo comparativo entre as Ementas, os objetivos e os programas dos Planos de Ensino das disciplinas de Língua Inglesa II e III e o material utilizado; foram identificadas, nas consignas das Sequências Didáticas, as Capacidades de Linguagem (CL) com potencial para serem mobilizadas pelos professores em formação inicial; as Capacidades de Linguagem mobilizadas por eles nas produções escritas, tendo como parâmetro os critérios propostos por Cristovão et al. (2010), Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão e Lenharo (2016) e as Capacidades Docentes potencialmente mobilizadas pelas leituras e atividades referentes aos textos teórico-metodológicos. Os resultados obtidos permitem dizer que: i. as Sequências de Formação, com foco na mobilização das Capacidades de Linguagem e das Capacidades Docentes, a prática pedagógica da professora formadora e os professores em formação inicial, abertos ao desafio trazido pelo novo, ainda que com resistência no início, constituíram-se como grandes mediadores para o alcance dos objetivos desta pesquisa; ii. as operações de escrita, revisão e reescrita, quando assumidas como processo e como atividade, ensejam o desenvolvimento dos saberes docentes. Com isso, compreendo ser possível a implementação de práticas formativas organizadas em Sequências de Formação e espero que as conclusões apresentadas possam impulsionar outras práticas docentes e/ou investigativas dessa natureza, com vistas a impactar na formação de professores, quiçá, nas Políticas Públicas Educacionais.

Palavras-chave: Formação Inicial. Ensino com base em Gêneros. Sequências de Formação e Didáticas. Capacidades de Linguagem. Saberes e Capacidades Docentes.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio. **Teacher Education Sequences in the Foreign Language Teaching:** mediating tools to the teaching knwoledge development. 2019, 772 f. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Londrina State University, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This research focuses on the Initial Language Teacher Education field and had as its starting point results from previous researches, carried out in the same context of this investigation. Such researches pointed to an English Teaching based primarily on the Grammar Approach, indicating that there was a gap in the teacher education process according to the National, State and Local guidelines and also the possibility of investigating if a systematically organized teaching could present a different result from those obtained until then. For this, I examined how a proposal for Initial English Language Teacher Education guided by a genre-based approach and organized in Teacher Education Sequences - didactic devices - consisting of Didactic Sequences, Complementary Activities and Methodological-Theoretical Texts. The research consisted of the implementation and subsequent analysis of five Teacher Education Sequences, aiming to contribute to the development of Language and Teaching Capacities. The methodological-theoretical framework is based on the constructs of the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2007), on the Language Capacities (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; DOLZ, 2015), on the Didactic Sequence procedure (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), on the Teacher Education Sequences (DOLZ; GAGNON, 2018), on the Teaching Knowledge (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009), on the Teaching Capacities (CRISTOVÃO, 2007a; STUTZ, 2012), on the writing, correction, revising and rewriting (RUIZ, 2013; MENEGASSI, 1998; GASPAROTTO; 2014), on the Teaching Planning conception (LIBÂNEO, 2017), and on the Cultural-Historical Theory (VIGOTSKI, 2009; DAVIDOV, 1988; LEONTIEV, 1998). The investigative method of this research was the Formative Didactic Experiment (VIGOTSKI, 2009; DAVIDOV, 1998). Teaching Plans, Teacher Education and Didactic Sequences, written productions of teachers in initial education, class transcriptions and class diaries were the source of data generation and the object of analysis. A comparative study was carried out between the course syllabuses, the objectives and the programs of the English Language Teaching Plans II and III and the Teacher Education Sequences implemented. The analysis of the Language Capacities (CL) with the potential to be mobilized by teachers in initial education in the instructions activities of the Didactic Sequences and the Language Capacities mobilized by them in their written productions was based on the criteria proposed by Cristovão et al. (2010), Cristovão and Stutz (2011) and Cristovão and Lenharo (2016). The analysis of the Teaching Capacities potentially mobilized by the readings and activities related to the methodological-theoretical texts were based on Hofstetter and Schneuwly (2009), on Cristovão (2007) and on Stutz (2012). The results of this investigation show that: i. Teacher Education Sequences, focusing on the mobilization of Language and Teaching Capacities, the professor pedagogical practice and the teachers in initial education, open to the challenge brought by a new proposal, even with resistance at the beginning, constituted as major mediators to achieve the objectives of this research; ii. The writing, correction, revising and rewriting operations, when assumed as a process and as an activity, contribute to the development of teaching knowledge. With this, I understand that it is possible to implement formative practices organized in Teacher Education Sequences and I wish that the conclusions presented can embolden other teaching and/or investigative practices of this nature, with a view to impact on teacher education, perhaps, on Educational Public Policies.

Keywords: Initial Teacher Education. English Language. Genre-Based Approach. Teacher Education Sequences. Didactic Sequences. Language and Teaching Capacities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese hierárquica da organização de ensino investigada.....28
Figura 2 – Estruturação dos elementos geradores dos dados 58
Figura 3 – Síntese dos instrumentos de coleta e geração de dados 59
Figura 4 – Síntese do percurso metodológico 62
Figura 5 – Correlações entre conceitos 68
Figura 6 – Representação do nível e da zona de desenvolvimento do sujeito 71
Figura 7 – A estrutura hierárquica da atividade.....73
Figura 8 – Modelo Didático do Comentário *Online*.....82
Figura 9 – Esquema da SD da Escola de Genebra 84
Figura 10 – Ressignificação do esquema da SD 85
Figura 11 – Síntese das etapas da SD – atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal.....89
Figura 12 – Critérios para análise das Capacidades de Linguagem 92
Figura 13 – Fórmula para o processo de escrita em adulto 94
Figura 14 – Atividades de Contexto de Produção 116
Figura 15 – Atividades potencializadoras da mobilização das capacidades discursivas.....116
Figura 16 – Atividades com foco em *Slogans*.....117
Figura 17 – Atividades com foco em aspectos léxico-gramaticais 118
Figura 18 – Atividades com foco em aspectos léxico-gramaticais 119
Figura 19 – Atividade de fonética com foco nas consoantes 121
Figura 20 – Atividade Complementar com foco na Fonética 121
Figura 21 – Atividades com foco no contexto de produção e recepção do Poema 127
Figura 22 – Atividades com foco no contexto de produção e recepção do Comentário 128
Figura 23 – Atividades sobre o Poema com foco nas Capacidades Discursivas.....129
Figura 24 – Atividades sobre o Comentário com foco nas Capacidades Discursivas.....129
Figura 25 – Atividades com foco nas Capacidades Linguístico-Discursivas do gênero Poema 130
Figura 26 – Atividades com foco nas Capacidades Linguístico-Discursivas do gênero Comentário 131
Figura 27 – Atividade Complementar de Fonética com foco nas vogais.....131
Figura 28 – Contextualização da unidade 141
Figura 29 - Grade de Autoavaliação - SD1 143

Figura 30 – Municípios de origem dos professores em formação inicial 145
Figura 31 – Exemplo de correção – Produção SD1 146
Figura 32 - Excerto de transcrição de aula 148
Figura 33 – Excerto Diário de Aula – Aline 151
Figura 34 – Atividade ilustrativa com foco nas CD e CLD 153
Figura 35 – Atividade ilustrativa com foco nas CLD 153
Figura 36 – Atividade ilustrativa com foco nas CD e CLD 153
Figura 37 – Atividades ilustrativas com foco na articulação das CL 154
Figura 38 – Excerto do Diário de Aula da Aline 156
Figura 39 – Exemplo de Atividade Produzida por Jessica 157
Figura 40 – Grade de Autoavaliação da SD2 161
Figura 41 – Excerto do Diário de Aula da Aline 161
Figura 42 – Página inicial do *site Cambridge English Online* 163
Figura 43 – Atividade Complementar com foco na Gramática 164
Figura 44 – Excerto do Diário de Aula da Aline 166
Figura 45 – Atividade com foco na articulação entre as CS e CA 168
Figura 46 – Atividades com foco na articulação entre as CS, CA, CD e CMS 169
Figura 47 – Excerto do Diário de Aula da Aline 170
Figura 48 – Grade de Autoavaliação 174
Figura 49 – Excerto do Diário de Aula – Aline 175
Figura 50 - Excerto do Diário de Aula – Aline 176
Figura 51 – Atividades com foco nas CS, CA e CD 181
Figura 52 - Excerto do Diário de Aula da Aline 183
Figura 53 - Excerto de Transcrição de Aula 188
Figura 54 - Excerto de Transcrição de Aula 189
Figura 55 - Excerto de Transcrição de Aula 190
Figura 56 – Grade de Autoavaliação 191
Figura 57 – Atividade ilustrativa – foco na descrição 192
Figura 58 – Excerto de Transcrição de Aula 193
Figura 59 – Excerto Diário de Aula – Aline 194
Figura 60 – Excerto Transcrição de Aula 195
Figura 61 – Atividades Complementares – foco na Gramática 196
Figura 62 – Excerto Diário de Aula – Aline 196
Figura 63 – Critérios Avaliativos para Produção Oral 197

Figura 64 – Atividades ilustrativas como foco na Fonética 198
Figura 65 – Atividades ilustrativas com foco nas CS, CA, CD e CLD – isoladas e articuladas 202
Figura 66 – Excerto de Transcrição de Aula 203
Figura 67 – Excerto de Transcrição de Aula 204
Figura 68 – Atividades ilustrativas de *Critical Thiking* 204
Figura 69 – Excerto Diário de Aula Aline 205
Figura 70 – Dramatização das Lendas Urbanas 208
Figura 71 – Excerto Diário de Aula Aline 209
Figura 72 – Grade de Autoavaliação 210
Figura 73 – Excerto Diário de Aula Aline 211
Figura 74 – Atividades Complementares ilustrativas 214
Figura 75 – Atividades Complementares ilustrativas 215
Figura 76 – Consigna para a produção da reflexão 216
Figura 77 – Excerto ilustrativo de atividade da SD5 219
Figura 78 - Consigna para a Produção Inicial 223
Figura 79 – Excerto de Transcrição da Aula 224
Figura 80 – Excerto de Transcrição da Aula 225
Figura 81 – Exemplo de atividades com potencialidade para mobilizar os itens lacunares nas produções dos PFI 227
Figura 82 - Consigna para revisão e reescrita 227
Figura 83 – Excerto de Transcrição da Aula 228
Figura 84 - Lista de Constatação 229
Figura 85 – Fragmentos dos diferentes momentos de escrita, revisão e reescrita – Aline 238
Figura 86 – Fragmentos dos diferentes momentos de escrita, revisão e reescrita Geovani 242
Figura 87 – Fragmentos dos diferentes momentos de escrita, revisão e reescrita Jéssica 246
Figura 88 - Lista de Constatação SD4 252
Figura 89 – Fragmentos dos diferentes momentos de escrita, revisão e reescrita – Rafael 254
Figura 90 – Síntese do processo de escrita, correção, revisão e reescrita na SD4 255
Figura 91 – Síntese do Sistema de Atividade Docente no Processo Investigativo desta Pesquisa 265

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Carga horária das diferentes áreas de formação do curso de Letras Português/Inglês – PPC/2010 49
Gráfico 2 – Carga horária das diferentes áreas de formação do curso de Letras Português/Inglês – PPC/2019 50
Gráfico 3 – Capacidades de Linguagem da SD1 152
Gráfico 4 – Capacidades de Linguagem da SD2 167
Gráfico 5 – Capacidades de Linguagem – SD3 180
Gráfico 6 - Capacidades de Linguagem – SD4 201
Gráfico 7 – Capacidades de Linguagem potencialmente mobilizadas na SD5 218
Gráfico 8 – Capacidades de Linguagem com potencial para mobilização nas SD 220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações do professor e do estudante na correção resolutiva 98
Quadro 2 – Ações do professor e estudante na correção indicativa 99
Quadro 3 – Ações do professor e estudante na correção classificatória 99
Quadro 4 – Ações do professor e estudante na correção textual-interativa 100
Quadro 5 – Ações do professor e do estudante nas correções textual-interativa/questionamento/ apontamento/comentário 100
Quadro 6 – Capacidades Docentes esperadas pelos Documentos Oficiais 104
Quadro 7 – Correlação de saberes e Capacidades Docentes 106
Quadro 8 – Elementos constitutivos do Planos de Ensino da disciplina de LI II e das Sequências de Formação 1, 2 e 3 112
Quadro 9 – Elementos constitutivos dos Planos de Ensino da disciplina de LI III e das Sequências de Formação 124
Quadro 10 – Formulação dos objetivos nos Planos de Ensino de LI II e III 136
Quadro 11 – Práticas avaliativas 136
Quadro 12 – Macroestrutura da SD1 139
Quadro 13 – Sumário da SD1 142
Quadro 14 – Macroestrutura da SD2 158
Quadro 15 – Quadro-Sumário da SD2 160
Quadro 16 – Macroestrutura da SD3 171
Quadro 17 – Quadro-Sumário da SD3 173
Quadro 18 – Aspectos identificados e Justificativas 184
Quadro 19 – Macroestrutura da SD4 186
Quadro 20 - Quadro-Sumário – SD4 189
Quadro 21 – Macroestrutura da SD5 206
Quadro 22 – Quadro-Sumário da SD5 207
Quadro 23 - Identificação de saberes e Capacidades Docentes nas SF 221
Quadro 24 – Três aspectos analisados do contexto de produção[11] 232
Quadro 25 – Diferentes versões do Comentário da Aline 234
Quadro 26 – Diferentes versões do Comentário do Geovani 239
Quadro 27 – Diferentes versões do Comentário da Jéssica 243
Quadro 28 – Diferentes versões do Comentário da Rafael 247

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	Capacidades de Ação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná
CELIN	Centro de Línguas
CD	Capacidades Discursivas
CL	Capacidades de Linguagem
CLD	Capacidades Linguístico-Discursivas
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CMS	Capacidades Multissemióticas
CRES	Contrato de Regime Especial
CS	Capacidades de Significação
DCE	Diretirzes Curriculares Estaduais
FACILCAM	Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão
FECILCAM	Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FPS	Funções Psíquicas Superiores
KET	*Key English Test*
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LI	Língua Inglesa
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCC	Prática como como Componente Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PFI	Professores em Formação Inicial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RA	Registro Acadêmico
SD	Sequência(s) Didática(s)
SD1	Sequência Didática 1 – *Online Travel Guide: traveling aroud the word on the net*

SD2	Sequência Didática 2 – *Advertisement: reflecting about citizenship*
SD3	Sequência Didática 3 – *Advice Column: helping to solve a problem*
SD4	Sequência Didática 4 – *Poetry: Reading beyond the words*
SD5	Sequência Didática 5 – *Contemporary Legends: getting to know cultural works and lenses*
SD6	Sequência Didática 6 – *Graphic Novels: dealing with sequencial art & literature*
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SF	Sequência(s) de Formação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TET	*Test for English Teachers*
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TIDE	Tempo Integral e Dedicação Exclusiva
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....21
1.1 PERGUNTAS E OBJETIVOS DE PESQUISA 23
1.2 DO ASPECTO INOVADOR OU DA INEDITICIDADE DA PESQUISA..... 30
1.3 TRILHANDO CAMINHOS: O PERCURSO DE FORMAÇÃO E AS RESSIGNIFICAÇÕES DAS PRÁTICAS DA PROFESSORA FORMADORA/ PESQUISADORA 32
1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA..... 38

2 EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: FUNDAMENTOS E OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA.....39
2.1 CONTEXTO GERADOR DAS INQUIETAÇÕES E MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA 40
2.2 EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO E SUAS ETAPAS COMO METODOLOGIA DA PESQUISA 43
2.2.1 Etapa I: Revisão da literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada 45
2.2.1.1 Diagnóstico da realidade a ser estudada: o contexto da pesquisa (locus e curso de Letras – Português/Inglês) 46
2.2.1.2 Contextualização da turma escolhida: apresentando os participantes da pesquisa 51
2.2.2 Etapa II: estruturação do Experimento Didático-Formativo 56
2.2.3 Constituição do Conjunto de Dados: Instrumentos de coleta e geração de dados e Procedimentos de análise 59
2.2.4 Etapa III: O Desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo 63
2.2.5 Etapa IV: análise dos dados e discussão dos resultados..... 63

3 REFERENCIAL TEÓRICO: APRESENTANDO CONCEITOS-BASE.....65
3.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA 65
3.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SEUS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS..... 74
3.2.1 Conceitos Centrais do Ensino de Línguas com Base em Gêneros..... 76

3.2.2 Do escopo teórico aos objetos potencialmente ensináveis em Comentário Online: Modelo Didático de Gênero 78
3.2.3 Sequência Didática: Um procedimento metodológico para o ensino com base em gêneros..... 83
3.2.4 Capacidades de Linguagem: operações para a realização de ações de linguagem ... 90
3.2.5 Escrita como Prática Social: Operações de Correção, de Revisão e de Reescrita 93
3.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: SABERES E CAPACIDADES DOCENTES.....101

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS: DA IMPLEMENTAÇÃO À RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS FORMATIVAS.....109
4.1 PLANO DE ENSINO: ORGANIZAÇÃO PARA A PRÁTICA FORMATIVA.....109
4.1.1 Plano de Ensino e Sequências de Formação: Língua Inglesa II em foco.....111
4.1.1.1 Plano de Ensino da disciplina de Língua Inglesa III: articulações possíveis com as Sequências de Formação.....123
4.2 SEQUÊNCIAS DE FORMAÇÃO: CAPACIDADES DOCENTES E CAPACIDADES DE LINGUAGEM POTENCIALMENTE MOBILIZADAS.....138
4.2.1 SEQUÊNCIAS DE FORMAÇÃO: DA DESCRIÇÃO À ANÁLISE.....138
4.2.2 Sequências de Formação: SD1 em foco.....139
4.2.3 SF1- Capacidades de Linguagem em foco.....151
4.2.4 Sequências de Formação: a SF2 em foco.....158
4.2.5 SF2 – Capacidades de Linguagem em foco.....166
4.2.6 Sequências de Formação: SF3 em foco.....171
4.2.7 SF3 – Capacidades de Línguagem em foco.....179
4.2.8 Sequências de Formação: SD4 em foco.....185
4.2.9 SF4 – Capacidades de Línguagem em foc.....200
4.2.5 Sequências de Formação 5.....205
4.2.10 SF5 – Capacidades de Línguagem em foco.....217
4.3 A PRODUÇÃO ESCRITA NA SD4: DA CONSIGNA À CIRCULAÇÃO.....222
4.3.1 Mapeando os Caminhos da Escrita.....223
4.3.2.1 Aline: a produção escrita em diferentes versões.....233
4.3.3.2 Geovani: a produção escrita em diferentes versões.....239
4.3.3.4 Jéssica: a produção em diferentes versões.....243
4.3.3.5 Rafael: a produção do Comentário em diferentes versões.....247

5 CONCLUSÕES.....256

REFERÊNCIAS 266

APÊNDICES.....266
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....277
APÊNDICE B - DESCRIÇÃO E ANÁLISES DOS PLANO DE ENSINO.....280
Planos de Ensino de LI II: Ementas.....280
Plano de Ensino de LI II: Objetivos.....281
Plano de Ensino de LI II: Programa da Disciplina.....283
Plano de Ensino de LI III: Ementa.....288
Plano de Ensino de LI III: Objetivo.....289
Plano de Ensino de LI III: Programa da Disciplina.....292
APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DA SD4........303
ANEXOS.....407
ANEXO A – PLANOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA II.....408
ANEXO B – PLANOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA III.....**ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
ANEXO C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4: *POETRY: READING BEYOND THE WORDS*.....477
ANEXO D – DIÁRIO DE AULA ALINE 2013.....501
ANEXO E – DIÁRIO DE AULA ALINE 2014.....527
ANEXO F – PRODUÇÕES ESCRITAS DE TEXTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS (1º BIMESTRE DE 2013).....547
ANEXO G – PRODUÇÕES ESCRITAS DE TEXTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS (2º BIMESTRE DE 2013).....576
ANEXO H – PRODUÇÕES ESCRITAS DE TEXTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS (3º BIMESTRE DE 2013).....598
ANEXO I – PRODUÇÕES ESCRITAS DE TEXTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS (1º BIMESTRE DE 2014).....633
ANEXO J – PRODUÇÕES ESCRITAS DE TEXTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS (2º BIMESTRE DE 2014).....660
ANEXO K – PRODUÇÕES ESCRITAS DE TEXTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS (3º BIMESTRE DE 2014).....700

ANEXO L – PRODUÇÕES ESCRITAS DE TEXTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS – ROTEIRO DE LEITURA (4º BIMESTRE DE 2014).....730
ANEXO M – ANÁLISE DA SD6 – GRAPHIC NOVEL – DEALING WITH SEQUENTIAL ART & LITERATURE (4º BIMESTRE DE 2014).....753

1 INTRODUÇÃO

O contexto de formação inicial de professores de Língua Inglesa (LI) tem sido foco de interesse expressivo de pesquisadores da Linguística Aplicada e, ainda assim, os resultados das práticas formativas deixam entrever lacunas importantes que exigem um repensar constante sobre a forma de ensinar e de aprender, de tal forma que, dialética e paradoxalmente, o fazer reflita o teorizado e a teoria se expanda para caber nela a realidade já modificada pela prática. Assim sendo, pesquisadoras como Basso (2001); Jasnievski (2013); Coradim (2015) e Silva (2015), debruçando-se sobre um curso de Letras, mesmo contexto desta pesquisa, com foco na formação em Língua Inglesa, em épocas anteriores e guiadas por perspectivas teóricas diferentes, chegaram a conclusões similares no que tange às lacunas identificadas tanto em relação à metodologia de ensino, abordagens, material didático utilizado, quanto ao processo de aprendizagem e de formação docente, lacunas que impulsionaram a presente investigação.

As pesquisas supracitadas passam a ser, sucinta e cronologicamente, apresentadas, objetivando oferecer um conhecimento prévio, de natureza científica, do contexto no qual se insere esta pesquisa. Basso (2001), em pesquisa "quali-quanti", com dados coletados por meio de questionários, observação, diários reflexivos e entrevistas, mas, sobretudo, pela aplicação do *TET: Test for English Teachers,* com alunos-professores ingressantes no curso, alunos-professores concluintes e com professores em serviço na Rede Pública, apontou resultados no mínimo alarmantes para os formadores de professores de línguas, ao demonstrar que os estudantes de Letras/Inglês concluíam o curso com um conhecimento da LI muito próximo ao dos ingressantes, conforme classificação do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER)[1] e que este nível foi muito próximo da grande maioria dos professores em exercício no Estado do Paraná. Estes resultados possibilitaram a autora asseverar que "os anos de graduação pouco têm colaborado para melhorar as competências em Língua Estrangeira do futuro professor" (BASSO, 2001, p.9).

[1] O QCER, publicado em 2001, fornece uma base comum para a elaboração de programas de aprendizagem de línguas, de linhas de orientação curriculares, de material didático e de exames de proficiência. Por meio de descritores, avalia o nível de proficiência dos "aprendentes", tendo como base três categorias: A – Básico (A1 – Iniciante; A2 – Básico); B- Independente (B1 – Intermediário; B2 – Usuário Independente); C- Proficiente (C1 – Proficiência operativa eficaz; C2 – Domínio Pleno). O QCER para cumprir uma de suas funções deve ser abrangente quanto aos conhecimentos linguísticos, capacidades e uso, incluindo aspectos culturais relacionados aos idiomas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf> acesso em: 15/jun./2014)

Jasnievski (2013) realizou sua pesquisa uma década após Basso e, mediante os dados obtidos por meio de questionários semiestruturados, junto a professores egressos, graduados na mesma instituição, entre os anos de 1988 e 2011, concluiu que os estudantes de Letras finalizavam a formação inicial com nível básico da LI, sentindo necessidade de buscar outras experiências formativas para que pudessem ser, de fato, usuários da língua aprendida durante o curso. O parâmetro para a classificação do nível dos estudantes, assim como por Basso (2001), também foi o Quadro Comum Europeu.

A pesquisa de Coradim (2015) focou na prática de ensino da LI, objetivando um processo que propiciasse a ação e a reflexão. A geração dos dados adveio das sessões de orientação de Estágio Supervisionado de duas alunas-professoras, levando a autora a concluir haver a necessidade de uma formação de professores que lhes permita serem "autônomos e capazes de refletir sobre suas práticas, sem deixar de olhar para o processo de aprendizagem dos seus alunos. Nessa perspectiva, a prática docente inicial assume caráter responsivo, responsável e maduro" (CORADIM, 2015, p. 242).

Silva (2015, p.8), por sua vez, ao investigar "a relação entre o trabalho real do professor-formador e suas implicações na natureza da aprendizagem na formação em pré-serviço", toma os professores formadores da área de LI do colegiado de Letras e os estudantes deste mesmo curso como participantes de sua pesquisa. Para a coleta de dados, a autora utilizou-se de documentos oficiais, Planos de Ensino, transcrições de reuniões de área e materiais didáticos utilizados pelos professores formadores. Os resultados de sua pesquisa revelaram lacunas nos Planos de Ensino das disciplinas de LI I, II, III e IV, tanto no que diz respeito aos conteúdos a serem trabalhados quanto às opções teórico-metodológicas adotadas pelos professores formadores. Além disso, ao demonstrar que a gramática isolada continuava sendo o conteúdo predominante nas disciplinas de LI, apresentou indicações de que esse ensino, por não possibilitar articulações entre os diferentes processos psíquicos superiores[2], pouco contribuia para que o estudante, futuro professor, se desenvolvesse no tocante à apropriação de conceitos e da linguagem em uso.

Desta feita, apesar do distanciamento temporal e teórico entre as pesquisas realizadas por Basso (2001) e Silva (2015), os resultados obtidos de que o ensino, no contexto investigado, era, prioritariamente, sobre a língua e não com o foco na língua como prática social, foram, além de semelhantes, considerados de muita valia para orientar a formação de professores, indicando a necessidade de uma discussão mais ampliada acerca de outras

[2] Silva (2015, p. 253) apresenta as seguintes funções psíquicas superiores: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, afetividade, abstração, generalização.

possibilidades de ensino de Língua Inglesa para futuros professores deste idioma, que passam por mudanças tanto nos documentos oficiais do curso – PPC, Planos de Ensino – até alcançar a abordagem e a metodologia de ensino nas disciplinas de LI I, II, III, IV, de Literaturas de Língua Inglesa, de Prática de Ensino de Línguas e dos respectivos Estágios Curriculares Supervisionados, uma vez que todos corroboram a formação docente.

Assim sendo, esta investigação se propõe a contribuir, ainda que perifericamente, para um debate social, relacionado ao processo de formação inicial, norteado pela abordagem de ensino e de aprendizagem de LI com base em gêneros. Para tanto, são tomados como fontes de investigação alguns elementos do sistema de atividade de formação docente e também alguns dos elementos mediadores que permearam a implementação de Sequências de Formação[3], constituídas por Sequências Didáticas[4], Atividades Complementares e Textos Teórico-Metodológicos, materializados em Sequências de Ensino[5]. As Sequências de Formação são, nesta pesquisa, compreendidas como instrumentos voltados para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem, bem como dos Saberes/Capacidades Docentes, em um contexto de formação inicial, com foco no ensino e na aprendizagem de LI. Esse processo de formação parece ser um grande desafio para os professores formadores, pois, envolve a reflexividade sobre suas práticas formativas, gerando necessidades de mudanças para as quais podem não estar preparados, ou, ainda, com as quais podem não concordar.

Como alicerce para a sustentação e relevância desta investigação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso Letras[6] (BRASIL, 2001) são tomadas como

[3] A Sequência de Formação, conforme proposto por autores da Escola de Genebra, refere-se à organização do trabalho do professor formador, e pode ser composta por uma unidade de ensino, um conjunto de lições/ aulas, uma sequência de trabalhos ou, ainda, cursos. Por pressupor uma estrutura que visa à construção de novos conhecimentos – saberes a ensinar e saberes para ensinar, constitui-se em uma base de análise para pesquisas com foco na formação, inicial ou continuada, de professores.

[4] A Sequência Didática é compreendida, aqui, como um conjunto sistematizado de atividades com vistas a propiciar o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem dos estudantes.

[5] A Sequência de Ensino diz respeito à prática sequencializada do professor, com o intuito de trabalhar um determinado objeto. Esse trabalho pode ter início e fim em uma única aula ou estender-se por período mais longo, a depender do objeto a ser trabalhado. Em suma, a Sequência de Ensino compreende todo o período dedicado à implementação de uma unidade de ensino, permitindo, portanto, investigações acerca do trabalho/das ações do professor (DOLZ, 2018).

[6] Devido às especificidades desta pesquisa e ao fato de que os cursos da instituição em foco passam por uma reestruturação, utilizo como parâmetro de estudo os seguintes documentos: Parecer CNE/CES nº 1.363/01, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras; Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras; Resolução CNE/CES nº 3, de 3 de julho de 2007, que dispões sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências; Lei 11.788, de setembro de 2008, que dispõe sobre estágio de estudantes; Parecer CES/CEE nº 23/11, de 07 de abril de 2011, que trata da oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, os quais pautam o Projeto Político Pedagógico do curso, homologado em 2010, com atualização em 2011.

pontos de referência, sobremaneira, quanto ao desenvolvimento das Capacidades Docentes esperadas de um professor ao término de sua formação inicial, como as que seguem:

> - domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
> - reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
> - visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
> - preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho[7];
> - percepção de diferentes contextos interculturais;
> - utilização dos recursos da informática;
> - domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
> - domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dosconhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, CNE/CES 492/2001, p. 30).

Assim, tomo como ponto de partida o que é apontado como esperado quanto ao desenvolvimento das Capacidades Docentes ao final da formação inicial pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras no Brasil (BRASIL, 2001). Além disso, considero os documentos federais e estaduais[8] que regem a Educação Básica, os quais assumem os gêneros como instrumentos[9] de mediação para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como os resultados da pesquisa de Silva (2015) que revelam ser o ensino de línguas no contexto estudado prioritariamente gramatical, para, na presente investigação, implementar outras práticas pedagógicas no mencionado curso, visando alcançar resultados diferentes dos já obtidos, bem como "apoiar os alunos na realização de operações de linguagem relacionadas ao gênero" (CRISTOVÃO, 2015, p. 410), para que possam atuar no mundo, assumindo diferentes papeis sociais, por meio da oralidade ou da escrita, como forma de ação social (BAZERMAN, 1994).

Pelas razões apresentadas, esta pesquisa tem como princípio fundante o fato de que os professores de línguas, dos diferentes níveis de ensino, devem contribuir para que os estudantes estejam cientes do funcionamento da linguagem de acordo com a função social dos gêneros e das situações de comunicação nas quais eles se inserem. Cumpre ressaltar que, segundo as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e dos PCN (1998), bem como as

---

[7] Mercado de trabalho ou mundo do trabalho? Embora o documento apresente a concepção de mercado de trabalho, compreendo esse processo como um momento de preparar os professores em formação inicial para o mundo do trabalho, conforme discutido por Figaro (2009).

[8] Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998); a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017[8]) e Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE (PARANÁ, 2008)

[9] Emprego o termo "instrumentos de mediação" para me referir tanto aos instrumentos físicos/materiais (instrumentos de trabalho utilizados pelo homem para a transformação e para o controle da natureza) quanto para os instrumentos psicológicos (instrumentos utilizados no controle da atividade psicológica).

DCE (2008), o ensino de línguas deve voltar-se para o trabalho com a língua com foco em sua função social, ou seja, "[...] deve-se constituir como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania, integrando à sociedade como ser participante e atuante" (BRASIL, 1997, p. 28). Amparada por esta concepção, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma das perspectivas teóricas de ensino de línguas com base em gêneros[10], torna-se basilar para esta investigação, o que implica considerar a linguagem como prática social como um dos objetivos a ser atingido ao longo das atividades educativas/formativas, implementadas nesta pesquisa. Esta perspectiva teórica convoca o professor em formação, seja ela inicial ou continuada, a colocar em prática a reflexividade, exigindo dele uma postura autônoma e crítica no momento das tomadas de decisões que envolvem o processo de ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação acerca das práticas pedagógicas, entre outras atividades inerentes ao citado processo. Nesse viés, o olhar para as práticas formativas demanda a compreensão de aspectos históricos, sociais, culturais e organizacionais que permeiam as diferentes atividades e contextos de atuação dos sujeitos.

No Brasil, principalmente na última década, a investigação do processo de ensino e de aprendizagem de LI pautada na abordagem de gêneros[11] tem sido bastante frequente, mas, ainda, deixa entrever lacunas de pesquisas e de estudos (SILVA, 2010; TOGNATO; BEATO-CANATO, 2017). Outros estudiosos, como Szundy (2004); Cristovão; Torres (2006); Denardi (2009); Cristovão (2002, 2005, 2010); Silva; Cristovão (2014), têm procurado compreender se a opção por tal abordagem, sob a perspectiva do ISD (BRONCKART, 2007), pode dar condições aos professores em formação inicial (PFI[12]) de atuarem com mais coerência, propriedade e reflexidade em suas experiências de sala de aula de LI, no momento dos estágios e, quiçá, em sua atuação profissional, após a conclusão do curso.

Diante do exposto, esta pesquisa busca dados para ratificar ou não estes estudos, investigando, portanto, possíveis contribuições advindas de práticas formativas pautadas no ISD, tendo como abordagem o ensino com base em gêneros e como

[10] Vale registrar que, entre outras, há também as perspectivas da: sociossemiótica (EGGINS, 1994; HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY 1978; 1994); sociorretórica (SWALES, 1990; 2007; BAZERMAN 2005; 2006; 2007; FREEDMAN, 1994; MILLER 1984); abordagem sociocognitiva, da Linguística Textual (KOCH, 2005; 2006a; 2006b; KOCH & CUNHA-LIMA, 2004; MARCUSCHI, 2007a; 2007b); abordagem dialógica (BAKHTIN, 1926; 2003), conforme Pereira e Rodrigues (2009).

[11] Opto por utilizar apenas Gênero, ao invés de marcar Gênero do discurso, Gênero discursivo, Gênero de texto, Gênero textual, por compreender que as marcas inerentes a cada linha teórica são percebidas pelo contexto de uso.

[12] Em atendimento à solicitação dos participantes desta pesquisa, me referirei a eles como PFI ao invés de estudantes.

procedimento as Sequências Didáticas, parte integrante das Sequências de Formação que objetivam contribuir para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem (CL) e das Capacidades Docentes. Tal prática encontra-se abrigada, também, em conceitos advindos da Teoria Histórico-Cultural e toma, como metodologia de pesquisa, o Experimento Didático-Formativo[13], uma vez que visa a investigar uma formação docente comprometida e engajada com a linguagem como prática discursiva, focalizando, para tanto, a forma e o conteúdo como partes constituintes e constituidoras do processo de produção sócio-histórica do conhecimento (GERALDI, 2013).

Resta dizer, ainda nesta seção, que optei por escrever em primeira pessoa do singular, por assumir a produção do material utilizado, escrito e revisado por um grupo de professores do qual fazia parte, e por ser, além de autora da pesquisa, a professora-formadora, um dos elementos mediadores do processo, em análise nesta pesquisa, buscando entender minha própria prática pedagógica. Assim sendo, afirmo que, embora o texto seja marcado pela escrita em primeira pessoa do singular, ele reflete uma multiplicidade de vozes que foram me constituindo ao longo de toda a minha carreira profissional.

Isso posto e, diante do desafio a ser enfrentado, fez-se necessário que o percurso fosse mapeado por perguntas de pesquisa, capazes de sustentar todo o processo investigativo, auxiliadas por objetivos que alcançassem o âmago da questão, como explicitados na próxima seção.

1.1 PERGUNTAS E OBJETIVOS DE PESQUISA

Esta pesquisa situa-se no campo da formação inicial, especificamente na área de LI, do curso de Letras Português/Inglês, licenciatura plena, de um dos *campi* de uma das universidades públicas do Estado do Paraná. Como integrante do corpo docente desta instituição e levando em conta os desafios e contradições, que permeiam o trabalho do professor formador, no tocante às suas escolhas teóricas e/ou metodológicas, conforme brevemente discutido na seção anterior, proponho como macropergunta de pesquisa que comportará as demais, posteriormente, delimitadas para esta investigação:

Como se configura uma proposta de formação inicial na área de Língua Inglesa pautada por uma abordagem de ensino com base em gêneros e organizada em Sequências de Formação?

[13] Cf. Capítulo 2.

Para responder esta ampla pergunta, precisei de outras perguntas mais específicas para me ajudar a mapear o caminho, pouco trilhado, que diante de mim se apresentava:

1. Quais articulações são evidenciadas entre as Ementas, os objetivos, os programas das disciplinas de LI II e LI III e os conteúdos das Sequências de Formação propostas pelo material implementado?

2. Quais Capacidades Docentes e Capacidades de Linguagem são potencialmente mobilizadas pelos instrumentos mediadores que compõem as Sequências de Formação?

3. Quais as possíveis contribuições para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem advindas do processo interacional utilizado pela professora-formadora e pelos professores em formação inicial durante as etapas de escrita, correção, revisão e reescrita?

Buscando responder aos questionamentos explicitados, tracei, como objetivo central, analisar pontualmente em que aspectos alguns elementos do sistema de atividade de formação docente e alguns elementos mediadores podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de LI, tanto em relação às Capacidades de Linguagem quanto às Capacidades Docentes potencialmente mobilizadas pelos professores em formação inicial, quando o ensino é organizado em Sequências de Formação.

Novamente, diluo o objetivo central em objetivos periféricos e pontuais para me ajudar a responder aos questionamentos feitos para esta pesquisa:

a) Analisar as possíveis articulações evidenciadas entre as Ementas, os objetivos, os programas e os conteúdos das disciplinas de LI II e LI III e as Sequências de Formação propostas e implementadas para esta pesquisa;
b) Investigar as possíveis contribuições de um ensino sistematicamente organizado para o processo de formação docente inicial, identificando quais Capacidades Docentes e Capacidades de Linguagem são potencialmente mobilizadas pelos instrumentos mediadores que compõem as Sequências de Formação;

c) Pontuar as contribuições para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem dos professores em formação inicial, advindas do processo interacional de correção utilizado pela professora-formadora e pelos professores em formação inicial, durante as etapas de escrita, correção, revisão e reescrita.

Tomando por base os objetivos supracitados, reitero a intenção de contribuir para com o contexto de formação inicial de professores, principalmente, no tocante à relevância de se ter uma organização de ensino de Língua Inglesa à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, tendo as Sequências de Formação como propulsora de elementos de mediação para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.. Esta pesquisa pretende investigar se e em que medida o ensino e a metodologia decorrentes dessa teoria têm potencial para impulsionar o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem do futuro professor e de mobilizar as Capacidades Docentes, ao articular os Saberes a Ensinar e os Saberes para Ensinar de forma sistematizada. A Figura 1 sintetiza tal proposição.

Figura 1 – Síntese hierárquica da organização de ensino investigada

Fonte: a própria autora

No que se refere à metodologia de pesquisa, a opção recaiu no Experimento Didático-Formativo[14] (ZANKOV, 1975/1984; DAVYDOV, 1988; CEDRO, 2008; FREITAS, 2010; BELIERI, 2012; AQUINO, 2014; SFORNI, 2015), uma vez que que esta pesquisa volta-se para a compreensão do desenvolvimento das Capacidades de Linguagem dos professores em formação inicial, bem como potencializa a mobilização das Capacidades Docentes durante o processo de ensino e aprendizagem de LI.

A metodologia encontra-se estruturada em quatro etapas:

A) Revisão da literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada, envolvendo a delimitação do quadro teórico da pesquisa, da caracterização de resultados de pesquisas anteriores, realizadas no contexto desta pesquisa (diagnóstico), da caracterização do grupo de professores em formação inicial e da professora-formadora, ambas as partes, participantes desta pesquisa.

B) Estruturação do Experimento Didático-Formativo, considerando-se a organização das Sequências de Formação e a (re)organização das Sequências Didáticas, em função dos conteúdos dos Planos de Ensino das disciplinas de LI II e III.

C) Desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo, contemplando a coleta de dados por meio da implementação das Sequências de Formação, transcrições de aula, diários de aula e produções escritas dos professores em formação inicial.

D) Análise e discussão dos dados com as considerações acerca dos resultados obtidos.

Pautar as ações investigativas no Experimento Didático-Formativo possibilitou a análise do processo de ensino e aprendizagem não somente para os professores em formação inicial, mas também para mim, professora-formadora e pesquisadora, uma vez que tal metodologia de pesquisa oportuniza investigar as relações entre a organização do ensino, as ações do professor e as possíveis mudanças qualitativas identificadas ao longo do processo de investigação.

[14] Neves e Resende (2014, p. 3) ao realizarem uma pesquisa com o objetivo de mapear as teses e dissertações que fizeram uso do experimento didático como metodologia de pesquisa entre os anos de 2000 e 2014, identificaram as seguintes expressões relacionadas a esse experimento: Experimento Didático-Formativo; experimento formativo; experimento didático; experimento didático-pedagógico; experimento pedagógico; experimento de ensino; atividade de ensino; atividade de estudo e atividade orientadora de ensino. Ressalto que pelas especificidades deste estudo, utilizar-me-ei do termo Experimento Didático-Formativo.

A seguir, explicito a fase exploratória da pesquisa, durante a qual, busquei a existência de outros estudos, versando sobre formação inicial de professores de Letras, com o mesmo viés téorico-metodológico e voltado para a formação docente na disciplina de LI.

1.2 DO ASPECTO INOVADOR OU DA INEDITICIDADE DA PESQUISA

Definida a área de concentração, as perguntas de pesquisa e os objetivos para este trabalho, ainda que à época susceptíveis a mudanças, passei a buscar por teses e dissertações, concluídas entre 2013 a 2017, que tivessem como objeto de estudo o ensino de LI, no curso de Letras, organizado em Sequências de Formação, constituídas pelo procedimento da SD, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e tendo como método de investigação o Experimento Didático-Formativo (DAVIDOV, 1988). Para tanto, e utilizando o site da CAPES[15], usei combinações de palavras-chave relacionadas ao procedimento da SD, tais como: escrita, correção, revisão, reescrita, gênero textual, gênero, gênero discursivo, utilizando a ferramenta de refinamento ali disponibilizada.

Na primeira busca, foram encontrados 1.483 resultados, que culminaram em 377 referências a trabalhos que explicitavam o procedimento da SD. Contudo, todos se relacionavam ao contexto de ensino de língua portuguesa.

Nova pesquisa foi empreendida, utilizando o conjunto de palavras-chave Sequência Didática AND língua inglesa OR Letras. Dezoito resultados foram disponibilizados, contudo, desses, apenas dois investigavam a Língua Inglesa, sem relação teórica com o campo desta investigação.

Dando continuidade, estabeleci outro parâmetro de busca que incluía o conjunto de palavras-chave: Sequência didática AND língua inglesa OR Letras OR escrita OR correção OR revisão OR reescrita OR Letras OR gênero textual OR gênero de texto OR gênero discursivo, o que propiciou o alcance de 370 referências. Foi possível constatar que havia um padrão de pesquisas com o foco na língua materna, voltados ao contexto da Educação Básica e que nem todos tratavam do processo da escrita. Na LI, foram encontrados alguns trabalhos desenvolvidos sobre o estudo de um gênero e suas contribuições para a escrita dos estudantes, porém nenhuma das pesquisas focalizava o contexto do Ensino Superior, ou seja, a formação docente obtida no curso de Letras, na disciplina de LI.

[15] Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

Outra tentativa de busca foi feita, utilizando, agora, o conjunto de palavras-chave: Experimento Didático-Formativo AND Sequência Didática OR língua inglesa OR Letras OR escrita OR correção OR revisão OR reescrita. Inicialmente, foram identificados 85 resultados, dos quais, apenas dois se adequavam aos critérios propostos para esta pesquisa e, ainda assim, eram da área de Língua Portuguesa.

A última tentativa de busca no Banco da Capes foi feita em julho de 2018, utilizando as palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo AND língua inglesa OR Letras OR escrita OR correção OR revisão OR reescrita OR Letras OR gênero textual OR gênero OR gênero discursivo. Sem fazer o processo de refinamento, foram apontados 281 resultados. Após o refinamento, cheguei a apenas dois trabalhos com foco na Língua Inglesa, na área do conhecimento da Linguística Aplicada, com concentração em Estudos da Linguagem. Contudo, o objeto de estudo de ambos não se assemelhavam ao focalizado nesta pesquisa.

Já no banco de dados da Universidade Estadual de Londrina – lócus do meu processo de formação – a primeira busca foi feita com as palavras-chave: *Sequência Didática*, identificando quatro resultados, sendo apenas um relacionado ao ensino de línguas. Com a combinação *Interacionismo Sociodiscursivo*, foram identificados 70 resultados, dos quais, somente 8, tratavam da Formação Inicial de Professores de LI, sem, contudo, investigarem Sequências de Formação, na disciplina de LI, tendo como procedimento de ensino a Sequência Didática, com foco na compreensão e produção oral e na compreensão e produção escrita. Nenhum deles também investigava o ensino e a aprendizagem de LI, no curso de Letras/Inglês, mais especificamente, nas disciplinas de LI.

Findas as buscas, fica evidenciada uma lacuna de estudos que discuta o processo de ensino e aprendizagem de LI, no curso de Letras, pautado em Sequências de Formação e em seus elementos constitutivos – as Sequências Didáticas, os Textos Teóricos Metodológicos e as Atividades Complementares – como feito nesta pesquisa. Esta constatação corrobora, também, a pertinência e caráter inovador deste estudo, que busca apontar como se configura tal formação, identificando como alguns elementos do sistema de atividade de formação docente e outros elementos mediadores podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos professores em formação inicial quanto ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem e à mobilização das Capacidades Docentes (CD), emoldurados pela dialogia entre diferentes linhas teórico-metodológicas utilizadas, as quais, de certa forma, ancoram-se em estudos da Didática das Línguas – ISD; da Didática Geral – Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, uma análise científica é realizada por meio da triangulação dos dados obtidos durante a implementação de

cinco Sequências de Formação no contexto de formação docente inicial de um curso de Letras de universidade pública.

Tendo em conta as ressignificações de natureza teórico-metodológica que perpassam o processo de formação dos professores, as orientações legais e a proposta das disciplinas investigadas, trato, na próxima seção, do meu percurso de formação, com foco no período compreendido entre a graduação e a entrada na fase de doutoramento, logo após minha inserção na carreira de professora-formadora, no curso de Letras Português/Inglês, contexto gerador do problema investigado nesta pesquisa, buscando por alternativas que pudessem fazer frente aos resultados obtidos por pesquisas anteriores neste mesmo contexto e, ao mesmo tempo, fossem coerentes com a compreensão do que se entende por ensinar e aprender LI por meio de gêneros para o alcance de um professor agente, crítico e transformador por meio da linguagem.

1.3 TRILHANDO CAMINHOS: O PERCURSO DE FORMAÇÃO E AS RESSIGNIFICAÇÕES DAS PRÁTICAS DA PROFESSORA FORMADORA/ PESQUISADORA

> Somos as escolhas que fazemos e as que omitimos, a audácia que tivemos e os fantasmas aos quais sacrificamos a possível alegria e até pessoas a quem amamos; a vida que abraçamos e a que desperdiçamos. Em suma, fazemos a escritura da nossa complicada história. (LUFT, 2004, p. 24)

Inicialmente, considero relevante falar sobre minha origem, pois os caminhos trilhados até aqui indicam que, desde muito cedo, atribuí um grande valor ao contexto de educação formal. Filha de lavradores, estudei até o quarto ano primário, em escolas rurais multisseriadas. Aos nove anos e oito meses, em 1974, iniciei minha vida de estudante na cidade. Considero relevante informar que, à época, não havia implementação de políticas públicas que oportunizassem aos moradores da zona rural continuar seus estudos. Portanto, para eu dar continuidade aos estudos, precisei deixar a casa de meus pais.

Em 1990, formei-me em Letras Anglo-Portuguesas na, então, Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão – FACILCAM – hoje, Unespar – *Campus* de Campo Mourão – local em que implementei a proposta da presente pesquisa. Naquele período, ao longo do curso, as atividades, referentes à LI, pautavam-se em uma mescla de abordagens[16], a

[16] Para maior esclarecimento sobre as abordagens, indico a leitura de
LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística

saber: Abordagem Tradicional, Audiolingualismo e Abordagem Comunicativa, com predominância da primeira. Não havia, na maior parte do curso, adoção de um livro didático. Os exercícios e/ou atividades[17] eram, geralmente, entregues em folhas avulsas. No entanto, no último ano, no período do Estágio Supervisionado, mais especificamente, na disciplina de Prática de Ensino de Inglês 1º e 2º Graus, houve uma exigência para que centrássemos esforços na preparação de aulas/atividades orientadas pelos pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa.

E foi, neste momento, em plena atividade de formação inicial, numa escola, cuja professora tinha um planejamento temático, norteado por Paulo Freire, que me descobri professora de LI. Vale ressaltar que, além do contato com a LI na graduação, também tive a oportunidade de estudá-la em escolas de idiomas, o que também contribuiu para que eu tivesse maior domínio e mais segurança para atuar como professora de LI.

Em 1990, iniciei minha atuação como professora da Educação Básica, no Regime de Trabalho CLT. Entre 1990 e 1992, cursei uma pós-graduação lato sensu em Linguística Aplicada à Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – e, entre 1995 e 1997, cursei Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, também lato sensu, na Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM, investigando se uma unidade didática, por mim produzida, à luz dos embasamentos teóricos da Abordagem Comunicativa, seria capaz de despertar o interesse do educando pela LI, bem como influenciá-lo no processo de aquisição da língua em estudo.

Em 2000, ingressei no Mestrado em Linguística Aplicada - Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira - na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tendo como objetivo central da pesquisa investigar de que forma o saber teórico freireano poderia se efetivar nas práticas pedagógicas da disciplina de LI, na Educação Básica. O foco esteve voltado às estratégias interacionais nas aulas de leitura, a partir da implementação de um material didático, por mim produzido, com base nos conceitos advindos da pedagogia freireana utilizada, sobretudo, nas áreas de leitura e letramento crítico, bem como de interação em sala de aula. Os resultados evidenciaram que a proposta freireana

---

aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf

[17] Neste estudo concebo os exercícios tanto como uma oportunidade de superação de obstáculos e de apropriação de um novo comportamento de linguagem, quanto uma possível contribuição para a realização de operações específicas às necessidades de aprendizagem e/ou de formação. No tocante às atividades, estas são concebidas como oportunizadoras de uma ação ativa para a formação dos estudantes, uma vez que propiciam situações complexas de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de operações e/ou capacidades mais ampliadas ou implicando em uma visão mais ampla acerca das propostas de ensino, de aprendizagem e de formação (DOLZ, 2016).

do diálogo entre a teoria e a prática, além da tensão, na própria visão freireana, entre a urgência de mudar o mundo e a importância da dialogia no trabalho do professor poderiam ser instrumentos valiosos para o processo de ensino e aprendizagem de LI.

A partir do término do mestrado, continuei meus estudos participando de eventos de formação continuada ofertados pelo governo do Estado do Paraná e daqueles ofertados pela FECILCAM, independentemente de serem pagos ou gratuitos, projetos de extensão ou eventos científicos.

Em 2007, por questões pessoais e não políticas[18], integrei-me à Equipe Pedagógica do Núcleo Regional de Educação (NRE), assumindo as pastas de LI e do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná – CELEM/Campo Mourão. Nesse mesmo ano, passei a fazer parte de um grupo de estudos, no formato de Projeto de Extensão, cujas leituras e debates me conduziram a um novo caminho. Foi por meio desse grupo que tive contato, pela primeira vez, com o campo teórico do ISD (BRONCKART, 2007). Assim, ao participar desse grupo e ao assumir minha função no NRE, passei a realizar leituras científicas com mais frequência e, com elas, ressignificar minha prática docente.

No período em que atuei como Técnica Pedagógica do NRE, pude participar de vários momentos de formação oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Nesses momentos, os técnicos pedagógicos dos trinta e dois NRE estudavam e discutiam acerca das possibilidades de trabalho com os professores da Educação Básica, uma vez que era uma de nossas funções preparar e ministrar oficinas, como parte do processo de formação continuada da SEED. Havia, como orientação para a nossa prática, a opção teórico-metodológica das DCE[19] – Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Línguas Estrangeiras Modernas, as quais, mesmo tendo como fonte principal as teorias do círculo de Bakhtin (PARANÁ, 2008), oportunizavam um trabalho pautado na proposta de ensino com base em gêneros, por meio do procedimento da Sequência Didática,.

Em 2009, ainda professora da Educação Básica, participei do PDE[20] – Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná, concluído em 2011.

---

[18] Considero relevante marcar que minha ida ao NRE não foi política, tendo em conta que a ida para esse local acontece por meio de convite e relações políticas.

[19] Esse documento, orientação para todas as disciplinas, foi produzido entre os anos de 2004 e 2008, em um processo que envolveu professores da Rede Estadual de Ensino e especialistas de diversas universidades brasileiras.

[20] O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Esse programa está suspenso desde a edição de 2015. Disponível em:

Inicialmente, resisti à possibilidade de fazer parte desse programa, pois tinha o Mestrado em Linguística Aplicada e não concordava com o fato de a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, à época, não aceitar mestrados e doutorados como título para o avanço na carreira, exigindo o PDE para isso. Contudo, ao nele me inserir, percebi, de imediato, quão relevante poderia ser aquele período para minha formação. Aproveitei a oportunidade para aprofundar minhas leituras, buscando pensar em ressignificações para a transposição didática[21] da teoria proposta pelo grupo de Genebra para a prática de sala de aula, que pudesse atender às DCE. Tendo isso em mente, realizei a produção e implementação de uma oficina de formação continuada, com foco na produção de uma Sequência Didática, na etapa do PDE denominada de Produção didático-pedagógica.

O PDE tornou-se um momento ímpar em minha trajetória, viabilizando as condições necessárias para o que sempre almejei: aprender mais para ensinar melhor, a área que sempre foi o foco de minha atenção: o ensino e a aprendizagem de línguas, incluindo diferentes fatores que concorrem para o processo, destaque dado à produção de material didático, fato que me impulsionou a diferentes tomadas de decisão posteriores, como a proposta desta pesquisa, por exemplo.

Em 2010, a Coordenação Geral do CELEM abriu, para os professores de Língua Estrangeira (Inglês, Francês e Espanhol) da Rede Estadual de Ensino, uma seleção para produção de material didático que seria utilizado pelos professores e estudantes do CELEM no Estado do Paraná. Não resisti, mesmo estando afastada para o PDE. O critério para seleção era o envio de uma Unidade Didática produzida pelo candidato, que partisse de um gênero central. Concorri e fui aceita. Formamos um grupo de dez professores de diferentes locais do Paraná. Em cada encontro, cada um trazia consigo seus conhecimentos teóricos e experiências práticas. Em meio a esse contexto diversificado de formação, conhecemos duas professoras que seriam nossas orientadoras durante o processo de produção do material. Ambas eram oriundas de universidades públicas brasileiras.

O processo de produção do material didático ocorreu de maio de 2010 a maio de 2012. Tivemos encontros presenciais e muito trabalho feito por Skype e por e-mail. Foram dois anos de trabalho exaustivo. No primeiro momento, encaramos essa atividade como apenas mais uma tarefa. Entretanto, com o desenrolar das ações, percebemos que

---

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20> Acesso em: 23 de maio 2016.

[21] O termo *transposição didática* não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos.

estávamos envolvidos em um espaço de formação continuada, pois as oportunidades de aprendizagem eram inúmeras. Esse período foi marcado pela colaboração. Havia um projeto pelo qual assumimos a responsabilidade.

O projeto apresentado tinha como referencial teórico-metodológico o ISD e o procedimento da Sequência Didática. Essa opção nos impulsionou a novas buscas e tentativas. Todos os envolvidos se questionavam: "como produzir um material didático que atenda ao esperado?" Foram horas, dias e meses de estudos e debates, produção, orientação, revisão e reescrita. Muitas negociações ocorreram e, com elas, o fortalecimento do grupo, tanto teórico quanto metodológico. Para cada ação, havia necessidade de novas leituras. Foi durante esse processo que pude compreender melhor como colocar em prática os construtos teóricos do ISD, bem como os critérios referentes às Capacidades de Linguagem[22].

No mesmo período, participei de dois concursos na UNESPAR - *Campus* de Campo Mourão - PR, um em 2010 para a área de LI e Literaturas de LI e outro, em 2011 para a área de Prática e Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras, sendo aprovada em ambos. Posso afirmar que a formação obtida durante os períodos que atuei como técnica pedagógica do NRE, que cursei o PDE e que fiz parte da produção do material didático para o CELEM foram essenciais para que eu lograsse êxito nos concursos.

Em 2012, fui convocada para assumir o concurso de 2011. Um novo desafio. Uma nova escolha entre permanecer na Educação Básica, em que estava há vinte e dois anos, ou caminhar rumo ao novo e à possibilidade de continuar os estudos, já sonhando com um possível doutorado. Não titubeei. Exonerei meu padrão e me coloquei à disposição, novamente, para trilhar o desconhecido. Fui para a universidade atuar como professora no curso de Letras.

Já atuando no curso, vi a oportunidade de colocar em prática, efetivamente, o material didático que eu havia ajudado a produzir para o CELEM, feitas algumas alterações para o público-alvo do momento: futuros professores de LI. Para o ano de 2013, selecionamos as SD que fariam parte do Plano de Ensino[23] das turmas em que eu atuaria, juntamente com outra professora, visto que as turmas eram divididas em A e B, para que as condições de

[22] Cristovão e Stutz (2011, p. 20) definem as Capacidades de Linguagem como sendo "..as operações necessárias para uma ação de linguagem que, na visão vigotskiana de instrumento, permitem transformar o conhecimento por meio de interações em situações de comunicação especificas em um processo contínuo de avaliação (de si, do outro e da própria situação).

[23] O Plano de Ensino é um documento produzido pelo(s) professor(es) responsável(is) pela disciplina, aprovado pelo Colegiado e apresentado aos estudantes, no início do ano letivo. Esse documento dispõe os princípios organizadores das disciplinas, sendo, portanto, o documento oficial que norteia as práticas pedagógicas do professor formador, constituído por: Ementa, objetivos, programa, metodologia, avaliação e referências básicas e complementares.

ensino fossem mais adequadas. Implementação iniciada, muitas dúvidas surgiram e, com elas a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o processo de implementação da teoria escolhida, o que culminou com a busca pelo doutorado.

Assim, em 2013, inscrevi-me e fui aprovada na seleção da UEL[24]. A possibilidade de, mais uma vez, poder investigar a minha própria prática me pareceu um desafio, uma provocação para que eu pudesse ressignificar e investigar cientificamente minha prática docente, agora embasada no ISD, tendo o ensino com base em gêneros, por meio do procedimento da SD, como centro do trabalho. Desnecessário dizer que os questionamentos eram maiores do que as certezas e, entre eles, destaco: i. É possível ensinar a LI com base em gêneros? ii. Qual o papel do material didático, produzido à luz do ISD, como um dos elementos de mediação no processo de ensino e aprendizagem de LI, em um curso de Letras? Considerando esses questionamentos e as perguntas que motivaram esta investigação, comecei a desbravar o caminho escolhido.

Em 2014, iniciei as disciplinas. Escolhi cada uma delas, considerando a minha formação e os aspectos que poderiam contribuir para com a minha prática como formadora de professores: i. Avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas; ii. Políticas educacionais, ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas; iii. Gêneros, ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas; iv. Novas tecnologias, linguagem e escola. Além dessas disciplinas, participei de dois Estudos Avançados em Linguagem e Educação. Um deles intitulava-se Intervenção docente no texto escolar: as perspectivas textual e discursiva, enquanto que o outro era Gêneros textuais como objetos de ensino e gestos do trabalho educacional: elementos para uma pesquisa empírica no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Além das disciplinas obrigatórias, em 2016, participei como ouvinte da disciplina "Tópicos Especiais em Educação I: Organização Didática do Ensino e Possibilidades Formativas". Essa disciplina faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), do Departamento de Teoria e Prática da Educação.

Conforme o apresentado, as disciplinas cursadas, ao longo do processo de doutoramento, foram selecionadas, objetivando uma ressignificação de algumas das práticas docentes. Assim sendo, posso dizer que elas me deram subsídios para um repensar coletivo, no colegiado do curso, em questão a respeito dos Planos de Ensino de LI I, LI II e LI III, em

[24] Universidade Estadual de Londrina.

especial, no tocante aos objetivos e ao programa das disciplinas, à escolha dos gêneros a serem estudados, à metodologia e à avaliação. Além disso, nos anos de 2013 e 2014, optamos, professoras formadoras, pela organização do ensino de LI pautado em Sequências de Formação, o que exigiu uma (re)adequação no momento da implementação de SDs, nas disciplinas supracitadas.

Para encerrar esta seção que, sucintamente, expressa uma trajetória de mais de 30 anos de formação, opto por alguns versos da canção que marcou esse meu percurso e que vai ao encontro do processo histórico de ensino e aprendizagem de língua estrangeira:

> *Nada do que foi será,*
> *de novo do jeito que já foi um dia...*

1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste momento, coloco em palavras a arquitetura desta pesquisa, a qual, quanto à organização textual, divide-se em quatro capítulos, sendo que no primeiro, denominado de Introdução, contextualizo a pesquisa, apresento resultados obtidos em pesquisas anteriores, no mesmo contexto desta investigação e, também, as perguntas e os objetivos desta pesquisa. De forma sucinta, explicito o processo de busca no site da Capes, a fim de identificar possíveis pesquisas já realizadas com o mesmo foco desta investigação. Por fim, dando a conhecer minha trajetória como formadora pelas línguas estrangeiras, delineio o caminho percorrido por mim, até o momento.

No Capítulo 2, ocupo-me do Experimento Didático-Formativo, opção metodológica para a realização da presente pesquisa, ao passo que no Capítulo 3, explicito o escopo teórico basilar desta pesquisa.

No Capítulo 4, busco alcançar os objetivos propostos, visando a responder as perguntas de pesquisa, por meio da triangulação dos dados, ao passo que no Capítulo 5 apresento as conclusões a que cheguei, comparando-as com os resultados das pesquisas anteriores no mesmo contexto. Aponto também lacunas deixadas para novas pesquisas.

Enfim, espero que essa pesquisa possa ampliar os estudos já existentes, contribuindo com a área de formação de professores, em um momento marcado pela desvalorização dessa profissão que, de certa maneira, repercute na baixa procura pelos cursos das licenciaturas.

2 EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: FUNDAMENTOS E OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo é dedicado ao percurso realizado na busca da obtenção de resultados diferentes daqueles expressos em pesquisas anteriores, no mesmo contexto em que se insere essa tese, uma vez que a tentativa será feita com base em gêneros com foco nas capacidades de linguagem e nas capacidades docentes, e aqueles visavam, principalmente, saber se o ensino de Língua Inglesa no curso de Letras estava provendo os futuros professores das competências docentes e linguísticas necessárias para ensinar esta língua (BASSO, 2001), concluindo que os níveis de domínio da LI do ingressante e do concluinte eram praticamente os mesmos, enquanto que Silva (2015), com foco nos docentes apontou para um ensino com foco na gramática descontextualizada, muito embora o ensino por meio dos gêneros já tivesse sido aprovado pelo colegiado, mas não colocado nas práticas docentes utilizadas pelos professores formadores do curso.

Esses resultados serviram como mola propulsora para esta investigação, especialmente, os de Silva (2015), cuja coleta e geração de dados ocorreram em 2012. Os resultados, obtidos pela pesquisadora, apontaram para a necessidade de uma ressignificação das práticas pedagógicas dos professores formadores, envolvidos no ensino e aprendizagem de LI, no curso de Letras, lócus desta investigação.

Para isso, realizei a implementação de cinco Sequências de Formação, ao longo de dois anos, objetivando o levantamento de dados que pudessem confirmar ou refutar a tese aqui defendida de que o ensino de LI com base em gêneros, organizado em Sequências de Formação, pode contribuir tanto para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem quanto potencializar a mobilização das Capacidades Docentes, ao articular os Saberes a Ensinar[25] e os Saberes para Ensinar[26], os quais são essenciais em um curso de formação inicial, devendo ser abordados de forma sistematizada, com objetivos tangíveis e acurados.

Nas próximas seções, apresento o contexto gerador da pesquisa, a concepção subjacente ao Experimento Didático-Formativo, bem como as etapas que o compõem.

---

[25] Saberes específicos da língua que, neste caso, tinham dupla função, eram saberes a serem apropriados pelos professores em formação inicial para que pudessem ser utilizados por eles como objeto de trabalho, em suas futuras práticas pedagógicas.

[26] Saberes que permeiam a prática pedagógica do professor, envolvendo saberes teóricos, metodológicos, práticos e institucionais.

2.1 CONTEXTO GERADOR DAS INQUIETAÇÕES E MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA

Pautada na concepção de que a pesquisa é um trabalho artesanal, um processo contínuo, inacabado e que viabiliza o entendimento da realidade social pesquisada (MINAYO, 2009), esta investigação se inscreve, quanto à sua abordagem, no amplo espectro coberto pela pesquisa qualitativa que, por consistir em um conjunto de práticas materiais e interpretativas, devido aos instrumentos de coleta e geração dos dados, permite ao pesquisador estudar o seu objeto, buscando conhecê-lo e interpretá-lo por meio das suas representações[27], sendo, neste caso, a busca pela compreensão do processo de ensino e aprendizagem que envolve o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem e a possibilidade de potencializar a mobilização das Capacidades Docentes de um grupo de futuros professores em formação inicial. A opção por esta abordagem foi decorrente da preocupação na compreensão e interpretação da realidade social investigada, trabalhando, portanto, com significados, aspirações, valores e atitudes, interpretando, refletindo e levando a refletir sobre as ações, sobretudo, as de linguagem ou dela decorrentes, acontecidas naquele contexto, e como os agentes do processo sentem e veem o evento em que se inserem (MINAYO, 2009).

Assim, respaldada cientificamente por esta concepção, passo a descrever os agentes sociais envolvidos na pesquisa. O contexto, conforme já dito, é o de um curso de Letras Português/Inglês[28] - licenciatura dupla, ofertado por uma universidade pública estadual, em um dos seus *campi*. Grande parte dos futuros professores ou é filho de pais trabalhadores ou já se encontra inserido no mundo do trabalho. Eles advêm de outros municípios da região e são, em sua maioria, oriundos da Educação Básica Pública (Censo da Educação Superior, 2015[29]). O nível de conhecimento e de uso efetivo da LI trazido pelos ingressantes continua sendo o iniciante básico, dado pelo KET[30], aplicado em maio de 2012,

---

[27] Para uma compreensão mais ampliada acerca da abordagem qualitativa da pesquisa que deu sustentação para esta investigação, apoiei-me em Gergen e Gergen (2006); Denzin e Lincoln, 2006); Jaime Jr. (2002).

[28] Por se tratar de uma pesquisa, cujo foco é o processo de formação de língua inglesa, doravante o curso será citado como Letras/Inglês.

[29] Padrão que parece se repetir, conforme informação disponível em < http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>

[30] *Cambridge English: Key*, também conhecido como *Key English Test (KET)*, é uma qualificação de nível básico que demonstra se você é capaz de utilizar o inglês para se comunicar em situações simples. Representa um bom começo no aprendizado de inglês. Disponível em: http://www.cambridgeenglish.org/br/exams/key/. Acesso em 02/06/2015. Este teste foi aplicado com o objetivo de avaliar, com base no Quadro Comum Europeu, em que nível os estudantes estavam chegando à graduação

ano em que os participantes desta pesquisa ingressaram na universidade, relembrando ser o mesmo nível encontrado por Basso[31] (2001).

Considerando o já discutido até o momento, reitero que assumo os resultados apresentados por Silva (2015) como ponto de partida para a presente pesquisa, não somente por sua proximidade cronológica, mas também pelo fato da autora registrar a intenção do Colegiado de Letras, em 2012, de eleger a abordagem de ensino com base em gêneros como norteadora do processo de ensino e aprendizagem pela e na LI no curso, bem como por ser esta abordagem a adotada na Rede Pública Estadual, conforme preconizam as DCE. Voltando à Silva (2015), a autora pondera que, apesar de os professores do curso de Letras em questão terem acordado que as disciplinas de LI I, II, III e IV seriam pautadas no ensino com base em gêneros, o resultado das análises dos Planos de Ensino e dos materiais didáticos utilizados em tais disciplinas, demonstrou a predominância de aspectos linguísticos/gramaticais, do primeiro ao quarto ano do curso investigado.

Há que se considerar a realidade anterior a 2012, quando já havia uma tentativa por parte das professoras formadoras do primeiro e do segundo ano de fazer uso da perspectiva teórico-metodológica do ISD. Entretanto, por ter sido uma primeira tentativa de transposição do campo teórico para a prática e por não haver um material didático produzido de forma sistematizada a fim de atender ao que compõe uma SD, alinhada à proposta dos autores da Escola de Genebra, tal tentativa ficou ofuscada, demonstrando que o material mostrava-se frágil, evidenciando o foco no ensino da gramática, conforme apontado por Silva (2015).

Os resultados das pesquisas anteriores e os possíveis resultados de Silva apontaram para a necessidade de uma proposta investigativa que pudesse vislumbrar uma reestruturação nos programas de ensino de tais disciplinas, bem como no material didático utilizado, lacuna na qual se insere a presente pesquisa.

---

para decisões futuras, quanto ao encaminhamento pedagógico. Esclareço que no período da aplicação do teste, eu (professora-pesquisadora) ainda não fazia parte do corpo docente da instituição.

[31] Vale registrar que, no Paraná, os professores da área de LI, em alguns períodos distintos, tiveram acesso a uma formação continuada com foco em sua área específica, seja por cursos ofertados numa parceria feita entre a Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED) e o Conselho Britânico, nos anos finais da década de 90, início dos anos 2000, seja com o PDE, programa já discutido na Introdução, ambos ofertados por meio da disponibilidade das universidades públicas do estado que se colocaram como docentes. Além desses citados, outros cursos e oficinas têm sido ofertados pelos NRE. Contudo, o processo de formação continuada ofertado pela SEED parece, se considerarmos o nível alcançado no KET pelos alunos ingressantes no curso de Letras, não ter atingido o resultado esperado quanto a uma melhoria no processo de formação da Educação Básica.

Assim, em agosto de 2012, quando passei a fazer parte do corpo docente do curso de Letras/Inglês em questão, pude acompanhar o desenvolvimento da pesquisa de Silva e todas as inquietações trazidas pelos resultados, conforme já apresentado. Diante de tal preocupação e com autorização para utilizar o material produzido pelos professores da Educação Básica[32], do qual eu fazia parte, senti-me impulsionada a implementá-lo, visto que este material, por ter sido produzido com base no arcabouço teórico do ISD, permitia vislumbrar mudanças no quadro que ora se apresentava. Esta ação foi possível devido à autonomia mencionada por Silva (2015) que, ao tecer suas conclusões sobre as lacunas identificadas nos Planos de Ensino, abordou o fato de o professor universitário, apesar das prescrições, possuir autonomia para realizar suas escolhas quanto ao como ensinar.

À vista disso, em 2013, ao assumir a disciplina de LI II, do segundo ano do curso, optei, juntamente com outra professora formadora, por realizar algumas alterações no Plano de Ensino, as quais incidiram sobre o material didático a ser utilizado. Passamos a fazer uso de Sequências de Formação (GAGNON, 2015; DOLZ; GAGNON, 2018, FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018) que, no contexto desta pesquisa, compreendem as SD implementadas, segundo a proposta inicial do grupo genebrino e as ressignificações feitas pelos integrantes do grupo de pesquisa Linguagem e Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), as Atividades Complementares produzidas para atender às especificidades do curso de Letras e das disciplinas de LI II e LI III e os Textos Teórico-Metodológicos.

Assim sendo, as alterações na condução dos trabalhos pedagógicos da turma investigada, ao longo dos anos de 2013 e 2014[33], foram feitas, tendo em mente o objetivo geral desta investigação que é analisar pontualmente em que aspectos alguns elementos do sistema de atividade de formação docente e alguns elementos mediadores podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de LI, tanto em relação ao desenvolvimento das

[32] O processo de produção foi apresentado na Seção 1.3.

[33] A fim de atender à demanda do Comitê, no diz respeito às questões da ética na pesquisa, mesmo tendo iniciado a coleta dos dados em data anterior à instituição de obrigatoriedade de aprovação do projeto, houve, de minha parte, a tentativa de cadastrar o projeto e as demais documentações necessárias para a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética. Contudo, não obtive êxito. Diante disso, recebi orientações para que desse continuidade à pesquisa mesmo sem essa aprovação, devido ao fato de que, até o momento do início da minha pesquisa, não havia esse tipo de exigência. A Universidade Estadual de Londrina, instituição na qual realizei a minha pesquisa de doutorado, criou e regulamentou no ano de 2003, sob a Resolução CEPE nº 63/2003, as atividades do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Nessa Resolução consta como sendo uma das atribuições desse Comitê, "apreciar e acompanhar as pesquisas desenvolvidas na Universidade Estadual de Londrina, que tenham como sujeitos de pesquisa seres humanos" (UEL, 2003, p.1). No entanto, não era obrigatória a aprovação dos projetos por esse Comitê, até o segundo semestre de 2014, quando se instituiu como obrigatoriedade a aprovação de tais projetos pelo Comitê, tanto para os projetos de pesquisa da área de Ciências Biológicas quanto para os de Ciências Sociais e Humanas, ano esse que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, no primeiro semestre.

Capacidades de Linguagem quanto à mobilização das Capacidades Docentes dos professores em formação inicial, quando o ensino é organizado em Sequências de Formação.

Isto posto, passo a discutir o Experimento Didático-Formativo (ZANKOV, 1975/1984; DAVYDOV, 1988; FREITAS, 2010; BELIERI, 2012; SFORNI, 2015), como metodologia da pesquisa.

2.2 EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO E SUAS ETAPAS COMO METODOLOGIA DA PESQUISA

Como anteriormente estabelecido, a presente pesquisa se caracteriza como um Experimento Didático-Formativo, o qual constitui-se como alternativa que pode colaborar com o pesquisador na organização e na efetivação da prática formativa-investigativa. Para tanto, apoio-me em teorias do campo da linguagem, da Didática Geral e na Teoria Histórico-Cultural[34].

O Experimento Didático-Formativo se apresenta para o campo da Educação como uma ferramenta de intervenção com vistas à formação e ao desenvolvimento dos sujeitos participantes. Suas bases advêm do Experimento Formativo (DAVIDOV, 1988), razão pela qual vai ao encontro desta proposta investigativa, dedicada à compreensão do processo de aprender e de se desenvolver de um grupo de professores de LI em formação inicial.

Davydov (1988, p. 187)[35] argumenta que o Experimento Formativo foi criado a partir do "método genético-causal", proposto por Vigotski e seus colaboradores, cujo intento é investigar "o surgimento das novas estruturas mentais mediante sua formação orientada-por-objetivos." Segundo o autor, a utilização do método genético-causal esteve ligada a uma etapa qualitativamente nova no desenvolvimento da psicologia e, por se tratar de um experimento criado para esse campo, tem seu foco voltado para o estudo dos processos mentais dos sujeitos investigados.

---

[34] Embora haja diferentes nomenclaturas para a Teoria de Vigotski (interacionista, sociointeracionista, construtivista ou socioconstrutivista e cognitivista, opto por fazer uso de Teoria Histórico-Cultural, em consonância com Würfel (2015) e, também, por compreender que tal denominação pode contemplar profissionais de áreas distintas à Psicologia que optam por esse campo teórico.

[35] Texto traduzido por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, a partir da tradução do russo para o inglês da obra mencionada, para uso didático, na disciplina: *Didática na perspectiva histórico-cultural,* no PPGE da Universidade Católica de Goiás. Excetuam-se os capítulos III e IV, traduzidos do espanhol do livro: DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988. Esclareço que os dois títulos correspondem à mesma obra original russa, de Davydov.

Ao ser trazido para a área da Educação, é denominado de Experimento Didático-Formativo e apresenta-se como um método de investigação que possibilita o estudo da "essência das relações internas entre os diferentes procedimentos do ensino e o correspondente caráter de desenvolvimento psíquico do indivíduo" (CEDRO, 2008, p. 105). Por centrar-se na aula, tomando em consideração o processo real das relações entre o ensino e a aprendizagem, mostra-se como uma alternativa relevante para a pesquisa, possibilitando "conhecer melhor as relações entre ações de ensino do professor e mudanças qualitativas que precisam ocorrer na atividade mental dos alunos, ou, em outras palavras, sua aprendizagem" (FREITAS, 2010, p. 3).

Justificando a opção pelo uso do Experimento Didático-Formativo para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, apresento três aspectos fundamentais: i. ser considerado "experimental por colocar em prática uma intervenção pedagógica por meio de determinada metodologia de ensino" (FREITAS , 2010, p. 3), visando a contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes; ii. ser didático, por se referir a uma sequência de fenômenos que acontecem em sala de aula, mediada didaticamente, com vistas à promoção de aprendizagem (SFORNI, 2004); e, iii. ser formativo, por se tratar de uma "sucessão de ações e interações que vão ocorrendo na atividade dos alunos" (FREITAS, 2010, p. 3), com o intuito de provocar mudanças no processo mental desses estudantes. Não bastasse, o Experimento Didático-Formativo pressupõe a (re)organização do ensino, a implementação de novas metodologias e procedimentos, "com o propósito de avaliar em que medida os sistemas didáticos experimentais facilitam a apropriação dos conhecimentos ao mesmo tempo em que conduzem ao desenvolvimento mental e integral da personalidade dos alunos" (AQUINO, 2014, p. 3).

Nessa perspectiva, e com base em Aquino (2014), é possível apontar algumas vantagens do Experimento Didático-Formativo, em relação a outros tipos de experimento, posto permitir ao pesquisador: i. a realização de uma intervenção direta nos processos psíquicos e pedagógicos investigados; ii. a realização do experimento considerando diferentes aspectos que possam influenciar no desenvolvimento dos estudantes, tais como: "o programa de estudo, o sistema conceitual da disciplina, a coerência entre objetivos – conteúdos – métodos – meios – condições do ensino" (AQUINO, 2014, p. 3); iii. a análise das condições em que a aprendizagem é gerada, bem como das neoformações psicológicas e das capacidades que estão sendo investigadas; iv. a superação do estudo das particularidades psicológicas isoladas dos estudantes e, v. a avaliação das características do desenvolvimento integral psíquico, caso o estudo seja realizado longitudinalmente.

Complementando, Freitas (2010, p. 2) aponta que o Experimento Didático-Formativo é um dos métodos mais usados pelos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, assinalando que, para sua utilização, é necessária uma análise das relações "entre prática educacional, objetivos educacionais e expectativas do que pode ser alcançado pela educação perante interesse e necessidades sociais".

Esse apontamento e os resultados das pesquisas anteriores realizadas no lócus desta pesquisa (BASSO, 2001; JANIEVSKI, 2013; CORADIM, 2015; SILVA, 2015) reforçam a relevância de uma investigação pautada no Experimento Didático-Formativo, cujas bases advêm de Vigotski (DAVIDOV, 1988; AQUINO, 2014) e colaboradores, por permitir uma investigação que considere as especificidades para o contexto de formação de professores de LI, o planejamento das atividades de ensino realizado por mim, professora-formadora, com vistas a uma intervenção e ao estudo do impacto dessa prática no que se refere ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem e à possível mobilização das Capacidades Docentes dos professores em formação inicial, participantes desta pesquisa.

A seguir, explicito as quatro etapas do Experimento Didático-Formativo realizadas nesta pesquisa, conforme apresentado por Aquino (2014).

2.2.1 Etapa I: Revisão da literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada

Nesta etapa, com o intuito de estabelecer o escopo teórico basilar para esta pesquisa, realizei estudos que pudessem orientar-me ao longo do processo investigativo. Iniciei, revisitando os escritos dos autores da Escola de Genebra e as publicações de autores brasileiros que, diante das diferenças contextuais, têm ressignificado a proposta de Bronckart (1996/2007) e de Dolz e Schneuwly (2004).

Para atender às necessidades desta pesquisa, outras leituras foram determinantes para que houvesse uma compreensão mais ampliada quanto aos objetivos, constituição e organização das Sequências de Formação (DOLZ; GAGNON, 2017). Assim, tracei um percurso de estudos não linear que me conduziram aos documentos norteadores da formação docente, em específico, do curso de Letras, os quais implicam na constituição dos Saberes Docentes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009), desmembrados em Capacidades Docentes (CRISTOVÃO, 2007a, STUTZ, 2012) e Capacidades de Linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, DOLZ, 2015; LENHARO, 2016).

Os estudos concernentes à Sequência Didática, em especial à concepção da escrita como prática social, impulsionaram a busca por aportes teóricos complementares que pudessem subsidiar o processo de interação entre a professora-formadora e os professores em formação inicial durante as etapas de escrita, correção e reescrita. Assim, cheguei a Dolz, Gagnon e Decândio (2010); Serafini (1995); Ruiz (2001/2013); Celi (2005, 2012); Leite (2012); Menegassi (1998, 2010); Gasparotto, (2014) e em Menegassi; Gasparotto (2016).

Permeando o escopo teórico apresentado, fizeram-se prementes alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009; DAVIDOV, 1988; SFORNI, 2004; 2015; SYLVIO, 2015; AQUINO, 2014; CEDRO, 2008) e da Didática - Plano de Ensino (LIBÂNEO, 1994).

Outra tarefa realizada nesta etapa foi o levantamento do estado da arte, apresentado na seção 1.2, por meio do qual ficou evidenciada a lacuna na área, possibilitando reafirmar a relevância de uma investigação para o Ensino Superior, conforme a que aqui é proposta.

Por fim, fiz a pesquisa documental dos Planos de Ensino das disciplinas de LI II e Língua Inglesa III, dos anos de 2012 a 2017, os quais são documentos norteadores das práticas pedagógicas dos professores formadores que atuam nessas disciplinas. Tais documentos, produzidos por esses professores, referendados pelo Colegiado do curso, objetivam atender às Ementas das disciplinas e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do referido curso[36]. Para o estudo destes documentos, pautei-me nas Ementas, nos objetivos, nos programas e nos textos de formação teórico-metodológicos propostos para as disciplinas investigadas e, de forma mais geral, sobre o tópico avaliação.

2.2.1.1 Diagnóstico da realidade a ser estudada: o contexto da pesquisa (locus e curso de Letras – Português/Inglês)

A história do *campus* de Campo Mourão teve início no ano de 1972, que, à época, como Fundescam, ofertava apenas três cursos de licenciatura curta – Estudos Sociais, Letras e Pedagogia. Em 1978, a Fundescam transformou-se Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão (Facilcam). Naquele período foram implantados os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas e, os já existentes Estudos Sociais, Letras e

[36] No período deste estudo, o PPP que estava em vigência era datado de 2010, no entanto, a partir de 2018, este documento passa a ser nominado de Projeto Pedagógico de Curso, conforme explicitado posteriormente, nesta pesquisa.

Pedagogia, licenciatura curta, sofreram alterações, passando a ser Geografia, Letras e Pedagogia, licenciatura plena. No ano de 1987, ocorreu a estadualização, passando a ser Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM).

Em 2013, a FECILCAM passou à condição de *campus* da recém criada Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), instituição multirregional, constituída por sete *campi*: *Campus* de Apucarana, *Campus* de Campo Mourão, *Campus* de Curitiba I, *Campus* de Curitiba II, *Campus* de Paranaguá, *Campus* de Paranavaí, *Campus* de União da Vitória e também pela Escola Superior de Segurança Pública da Academia Militar do Guatupê, em São José dos Pinhais, vinculada academicamente à UNESPAR.

Atualmente, a UNESPAR é a terceira maior universidade do Paraná em termos geográficos, uma vez que seu alcance abrange em torno de 150 municípios, os quais totalizam aproximadamente 4,5 milhões de pessoas. Embora tenha sido elevada à universidade em dezembro de 2013, somente a partir de 2015, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação dessa instituição, em um trabalho coletivo, envolvendo os colegiados dos diferentes *campi*, conseguiu colocar em prática o Programa de Reestruturação Curricular dos Cursos de Graduação, o qual se estendeu até 2018 e foi efetivado por meio das seguintes ações: i. avaliação diagnóstica; ii. encerramento, sistematização e divulgação dos diagnósticos obtidos; proposições curriculares e debates; iii. reestruturação dos PPCs e dos currículos.

Entre os objetivos do Programa[37], destaco: "Proporcionar a construção de novas propostas formativas, que oportunizem uma educação socialmente comprometida com o desenvolvimento e a formação humanos." Este objetivo, somado às etapas do Programa de Reestruturação, ratificam a necessidade de um repensar sobre os documentos norteadores do processo de formação inicial, a fim de atender aos princípios fundamentais que regem a universidade, da qual o curso investigado faz parte:

> A concepção de universidade como instituição social, pública, gratuita, laica e autônoma; A garantia de socialização e produção de conhecimentos socialmente relevantes para nossa comunidade; A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como fundamento metodológico do ensino universitário; A luta pela garantia de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior; O compromisso ético-político com a busca por uma formação integral, humana e profissional, que contribua para o processo de emancipação social. (UNESPAR, 2016, p. 22)

Colocar em prática uma proposta dessa amplitude envolve, como referido anteriormente, um trabalho coletivo. Foi com esse entendimento que, no decorrer de 2017 e

[37] Os objetivos estão disponíveis no endereço:<http://prograd.unespar.edu.br/info/slides-prograd-programas-licenciaturas.pdf>. Acesso em 06 de jun. de 2017.

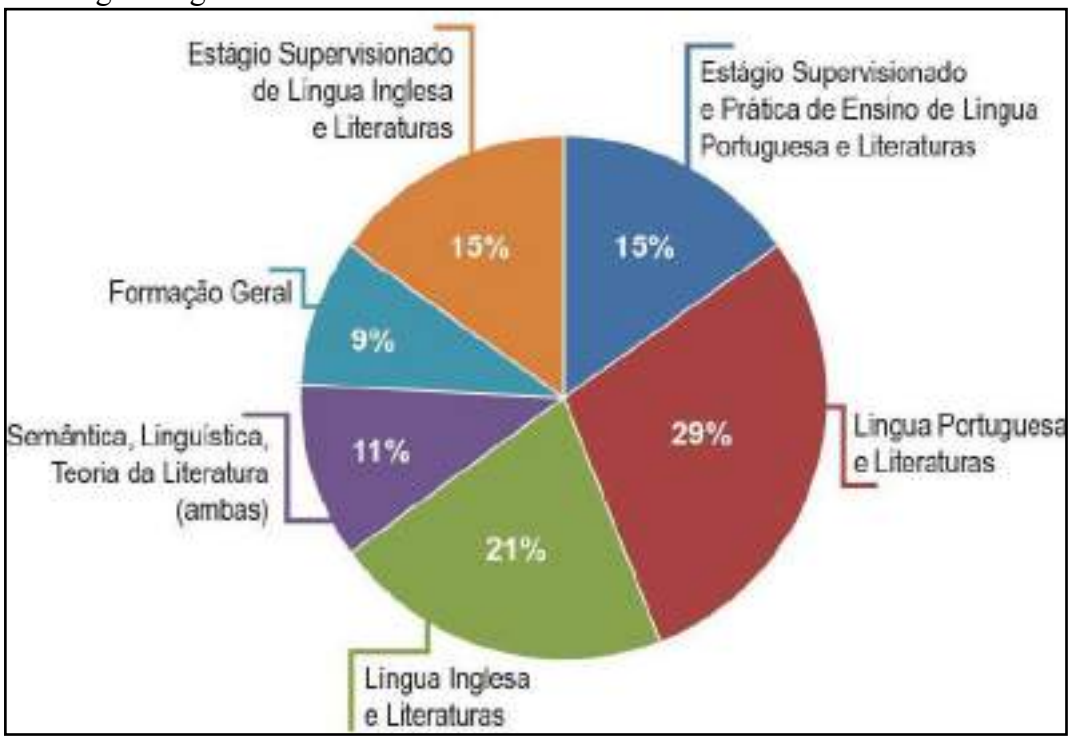
início de 2018, o colegiado do curso de Letras Português/Inglês, do *campus* investigado, se dedicou às discussões e às proposições que pautaram a produção de um novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Dentre os aspectos discutidos, encontram-se a justificativa do curso e de suas alterações; as concepções de sociedade, de educação e de universidade, de língua e de linguagem, de literatura, de ensino de língua/de linguagens; as finalidades e os objetivos; a metodologia e as concepções de avaliação; o perfil do egresso do curso, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e, ainda, a matriz curricular, a qual intenta uma consonância entre o que é proposto pelo colegiado, as necessidades dos ingressantes no curso e ao que consta nas orientações federais e estaduais.

Silva (2015) chama atenção para uma discussão dos docentes acerca da reformulação de toda a matriz curricular, bem como do Projeto Político Pedagógico, iniciada em 2011 e que ainda não havia sido concretizada, vindo a ser, portanto, o Programa de Reestruturação, citado anteriormente, relevante para que alterações pudessem ocorrer e serem efetivadas. Assim, para que seja possível compreender a diferença no total de horas do curso para cada uma das licenciaturas - Português e Respectivas Licenciaturas e Inglês e Respectivas Licenciatura - e da relevância de uma distribuição de carga horária mais equânime entre as duas licenciaturas, apresento uma descrição da carga horária das disciplinas referentes às áreas específicas, de acordo com a Matriz Curricular vigente, até o ano de 2021.

No tocante à formação geral, as disciplinas somam setecentos e noventa e duas horas (792h). Quanto às disciplinas voltadas para as de formação em Língua Portuguesa, estas compreendem mil seiscentas e trinta e duas horas (1632h). Em relação à formação de Língua Inglesa, são ofertadas mil trezentos e quarenta e quatro horas (1344h). Somam-se a essas horas as destinadas ao Estágio Supervisionado.

A fim de contribuir para a visualização da distribuição da carga horária nas diferentes áreas de formação, apresento o Gráfico 1, evidenciando a disparidade existente quanto ao percentual de carga horária atribuído a cada uma das áreas. Entendo que, em se tratando de um curso de licenciatura dupla, há que se procurar uma equidade na distribuição da carga horária, de forma que se tenha uma formação mais equânime em ambas as licenciaturas.

Gráfico 1 – Carga horária das diferentes áreas de formação do curso de Letras Português/Inglês – PPC/2010



Fonte: a própria autora

O Gráfico 1 corrobora o exposto e defendido por Paiva (2003, p. 198), quanto à disparidade da carga horária em cursos de Letras que ofertam licenciatura dupla. Os resultados de sua investigação demonstram haver uma supremacia dos conteúdos em Língua Portuguesa, ficando a Língua Estrangeira com espaço menor na grade curricular. Frente a essa constatação, a autora defende a fixação de um percentual de carga mínima para a Língua Estrangeira, sugerindo que não seja inferior à metade da carga horária prevista para as licenciaturas.

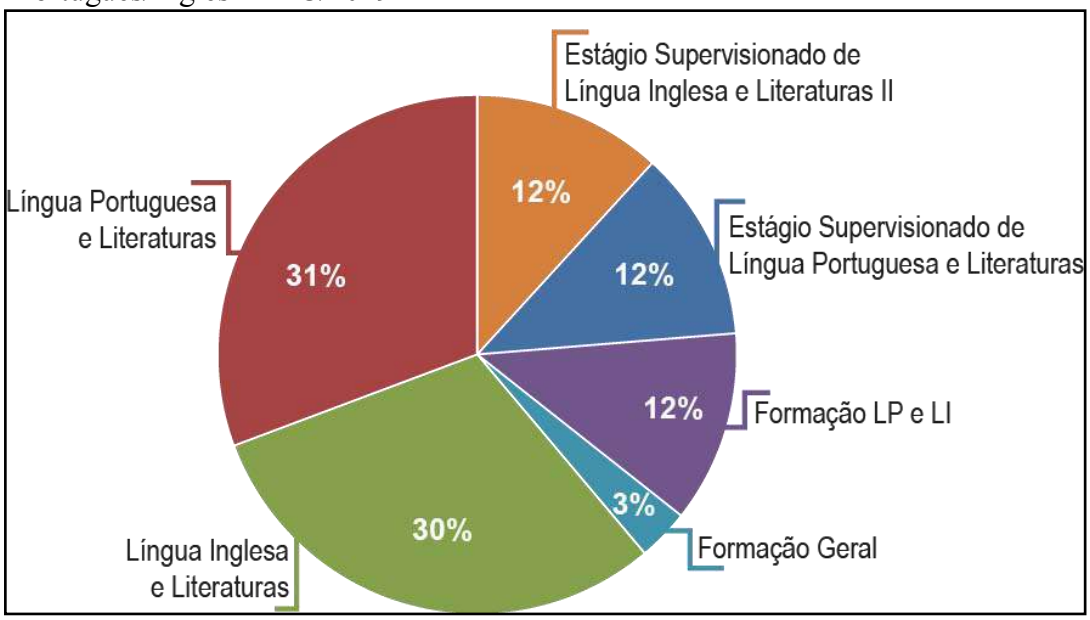
Os resultados das pesquisas anteriores, no mesmo contexto desta investigação, aliados aos de Paiva (2003) e de Ialago e Duran (2008), possibilitam a conclusão de que a situação é recorrente nos cursos de Letras com dupla licenciatura. A pequena carga horária alocada para a Língua Estrangeira do curso, no caso, de Língua Inglesa, não comporta o desenvolvimento global do futuro professor na e pela nova língua.

Frente ao identificado e, considerando o momento histórico vivido pela instituição em foco, quanto ao Programa de Reestruturação dos Cursos, o Colegiado de Letras propôs uma reconfiguração da Matriz Curricular, a ser implantada a partir de 2019, a qual contempla uma ampliação na carga horária destinada à habilitação em Língua Inglesa. Na nova matriz, das três mil seiscentas e quarenta horas do curso (3640h), mil quatrocentos e

vinte (1420h) são destinadas à formação específica de Língua Inglesa, Literaturas de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado, mil quatrocentos e oitenta (1480h) são específicas para a formação de Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesa e Brasileira e Estágio Supervisionado, quinhentos e quarenta (540h) contemplam as disciplinas de formação geral e duzentas horas (200h) são destinadas às Atividades Complementares.

A análise apresentada evidencia o aumento da carga horária para a área de Língua Inglesa, conquista que objetiva contribuir para uma formação mais equânime em ambas as licenciaturas, visando a conseguir resultados mais significativos e capazes de atender às necessidades de aprendizagem e de formação dos futuros professores do contexto educacional em que se insere a instituição investigada. O Gráfico 2 ilustra a conquista obtida, quanto à carga horária, aproximando-se do sugerido por Paiva (2003).

Gráfico 2 – Carga horária das diferentes áreas de formação do curso de Letras Português/Inglês – PPC/2019



Fonte: a própria autora

O PPC do curso, aprovado em dezembro de 2018, apresenta uma estrutura curricular organizada de forma a atender aos documentos vigentes tanto em nível federal quanto estadual. Faço referência a sua estrutura curricular apenas para situar o contexto institucional em que o referido curso está inserido, pois este não é o foco desta pesquisa. Em se tratando das disciplinas de Língua Inglesa, o professor em formação inicial tem duplo desafio: por um lado, precisa apropriar-se da língua alvo, para a qual sairá habilitado a ensinar. Por outro lado, precisa apropriar-se dos Saberes/Capacidades Docentes que o constituirão como profissional da educação. Portanto, com essas disciplinas, intenta-se

contribuir para o desenvolvimento dos Saberes a Ensinar e dos Saberes para Ensinar dos professores em formação inicial. Nesse sentido, as Ementas previstas para as disciplinas de LI I, LI II, LI III e LI IV refletem uma postura de ensino e aprendizagem inscrita na abordagem de ensino com base em gêneros, haja vista o emprego de léxicos coerentes a esse referencial teórico-metodológico, tais como "compreensão e produção oral e escrita", "esferas sociais de atividade humana" e "elementos constitutivos".

Quanto ao corpo docente, o curso de Letras Português/Inglês, no contexto específico do período da coleta e geração de dados desta pesquisa – anos de 2013 e 2014, contava com sete professores efetivos[38], atuando em Letras/Inglês, e doze atuando em Letras/Português, sendo que um dos professores de Letras/Português não assumia aulas por exercer função na reitoria - e três eram contratados em regime especial de trabalho[39] (CRES). Os professores que atuavam no curso, além de ministrarem aulas, realizarem projetos de pesquisa, orientarem estágios supervisionados, ainda assumiam atividades administrativas, participavam de programas estaduais e/ou federais (PDE, PIBID), ofertavam projetos de extensão e orientavam projetos de Iniciação Científica.

2.2.1.2 Contextualização da turma escolhida: apresentando os participantes da pesquisa

Em 2013, como já indicado na seção que trata do contexto desta pesquisa, após assumir a disciplina de LI II, fiz a opção por investigar o processo de ensino e aprendizagem com base em gêneros com o grupo de professores em formação inicial (PFI) a ser apresentado nesta seção. Desse modo, dediquei-me, juntamente com outra professora formadora, à produção/reorganização, ainda que sutil, do Plano de Ensino da disciplina de LI II, bem como a um diagnóstico da realidade a ser estudada.

Em seguida, dei início à coleta de dados desta pesquisa, antes mesmo de ser aprovada na seleção de doutorado, pois, caso não o fosse, a pesquisa seria realizada de forma mais restrita como Projeto de Pesquisa, exigência da universidade, à época, para os docentes que trabalhavam em regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (TIDE).

Os professores em formação inicial (doravante PFI), participantes desta pesquisa, tinham ingressado na universidade, no curso de Letras, em 2012, estando, portanto,

[38] O cargo de professor efetivo é exercido por professores que são aprovados em concurso público.
[39] O professor CRES é contratado por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público.

no segundo ano. O grupo dividia-se em turmas A e B, tendo o final do Registro Acadêmico (RA) - par ou ímpar - como critério para sua divisão.

A escolha da turma ocorreu, primeiramente, em função dos resultados evidenciados pela pesquisa de Silva[40] (2015), que, naquele período, estava em andamento. A segunda razão para a escolha dessa turma foi a possibilidade de realização do trabalho, nas disciplinas de LI II e LI III, durante o segundo e terceiro ano.

Para compor a amostragem dos participantes da pesquisa, no início de 2013, conversei com todo o grupo, que contava com trinta e quatro (34) professores em formação inicial. Fiz o convite a todos, solicitando o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[41] (TCLE), em virtude de haver interesse da minha parte nas suas produções escritas e em seus diários de aula. Dos trinta e quatro, apenas nove professores em formação assinaram o TCLE, conforme Apêndice A. O baixo número de estudantes que assinaram o TCLE parece estar ligado a como se sentiam no primeiro momento da mudança de metodologia em sala de aula, ou, muito provavelmente, não queriam se comprometer por não acreditarem na proposta.

Do grupo que ficou comigo, professora-formadora e pesquisadora, três professores em formação inicial se colocaram à disposição para produzirem o Diário de Aula. No entanto, apenas uma o fez, ainda assim, sem o registro de todas as aulas. Do outro grupo, ninguém produziu o diário.

No final de 2013, fui aprovada na seleção do doutorado. Ao ingressar como aluna regular, no ano de 2014, traçamos, minha orientadora e eu, os planos para a realização da pesquisa mais ampliada, mantendo a proposta de continuar com o mesmo grupo do ano anterior. Porém, no ano de 2014, o grupo, que era dividido, passou a ser apenas um, com um total de quinze professores em formação inicial matriculados. Além da junção do grupo, a disciplina recebeu mais quatro professores em formação inicial que, por algum motivo, não tinham cursado a disciplina de LI III, em anos anteriores. Diante da nova configuração da turma, no início do ano, uma nova conversa aconteceu. Nessa conversa, apresentei os objetivos da pesquisa e esclareci quais continuariam sendo os possíveis instrumentos de coleta e geração de dados utilizados. Naquele dia, em função dos argumentos apresentados pelos

[40] Os resultados foram publicados em 2015, mas, desde 2012, havia indícios de que tais resultados permeavam o contexto desta pesquisa.

[41] As orientações sobre os procedimentos para obtenção do TCLE constam na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Documento disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em fev. de 2013.

PFI, decidimos – PFI e eu, professora-formadora – por termos, efetivamente, apenas quatro participantes da pesquisa[42].

A amostra desta pesquisa, portanto, corresponde a 26% do total de professores em formação inicial que cursavam a disciplina de LI III. A seleção dos participantes protagonistas, após convite aberto a todos, obedeceu ao princípio do voluntariado, mas, ainda assim, alguns critérios foram observados, a saber: i. dois participantes do gênero masculino e duas participantes do gênero feminino, primando pela equidade de gênero; ii. dois participantes que estudassem a LI além do curso de Letras por mais de dois anos; iii. dois participantes que não estudassem a LI em cursos de idiomas, ou que estudassem com menos de dois anos. Acordados os critérios, foram selecionados: Aline e Rafael como participantes que atendiam ao critério ii e Geovani e Jéssica que atendiam ao critério iii.

Esclareço que o grupo, em especial, os quatro participantes da pesquisa, optou pela utilização dos prenomes reais, em consonância com o item Confidencialidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: "conforme acordado pelo grupo, você autoriza o uso de seu nome e/ou outros dados pessoais que permitam sua identificação ao longo da pesquisa". Apresento a seguir cada um dos sujeitos participantes da pesquisa.

Aline Cristina Fernandes[43] ingressou na universidade com 17 anos, tendo, portanto, 18 e 19, durante o tempo em que cursou as disciplinas de LI II e III. Segundo sua trajetória de estudo da LI, morou na zona rural até meados do Ensino Médio. Para estudar, andava a pé cerca de dois quilômetros, para então tomar o ônibus para ir até a escola na cidade. Sempre foi aluna de escola pública, entrando em contato com a disciplina LI na, então, 5ª série. Do que fora estudado na Educação Básica e no Ensino Médio, poucas lembranças ficaram em sua memória. Entre elas, cita a ausência de um material didático organizado, ou até mesmo de um livro didático, algumas estruturas gramaticais, o trabalho feito com uma música na 8ª série do Ensino Fundamental II e outra no 3º ano do Ensino Médio. Quando estava no Ensino Médio, conseguiu uma bolsa, por meio de um sorteio, para estudar em uma escola de idiomas. Apesar da dificuldade para frequentar as aulas, aceitou o desafio. Como estudante dessa escola de idiomas destacou-se e, em função disso, foi chamada para trabalhar como secretária da escola. Um tempo depois, a diretora, proprietária da escola,

[42] O argumento utilizado pela maioria referia-se ao fato de serem trabalhadores e de considerarem que os quatros selecionados representariam o perfil do grupo. Por estar com eles desde de meados de 2012, concordei com os argumentos apresentados.

[43] Essa participante, em 2018, ingressou no Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina.

a convidou para assumir duas turmas de crianças. Durante esse período, passou no vestibular e começou a cursar Letras. Ainda no primeiro ano, ingressou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), deixando, portanto, as funções de secretária e de professora de LI para crianças, desenvolvidas na escola de idiomas. Aline salienta a relevância do PIBID para sua formação, em especial, por oportunizar o contato com as professoras supervisoras – professoras regentes das turmas em que os pibidianos realizavam seus trabalhos – o contato com Textos Teórico-Metodológicos e a participação em eventos científicos. Essa participante relata, ainda, que foi aprovada no Concurso Público do Quadro Próprio do Magistério – QPM, da Secretaria de Estado da Educação – SEED, no ano de 2013, quando cursava o 2º ano do curso de Letras. Ela finaliza sua trajetória de estudo assim se expressando:

> Sinto orgulho da minha trajetória, e sou grata a cada dificuldade que passei, pois hoje leciono Língua Inglesa, na escola pública, e ao planejar as aulas, recordo das minhas dificuldades, e faço de tudo para ensinar de um modo fácil e interessante, pois tenho certeza que muitas dificuldades podem ser evitadas de acordo com a metodologia que o professor adota (Aline[44], 2016).

O excerto faz menção à metodologia do professor, um dos saberes apontados por Hofstetter e Schneuwly (2009), Cristovão, 2007, Stutz (2012) e Stutz e Carneiro (2015).

Geovani Augusto Nunes[45] menciona, em sua trajetória de estudo da LI, haver entrado em contato com essa disciplina aos 10 anos, quando estava na 5ª série, sentindo-se, desde então, fascinado pela possibilidade de aprender outra língua. Segundo ele, durante o Ensino Fundamental, não havia uma conexão entre os conteúdos trabalhados. No Ensino Médio, as aulas voltavam-se à preparação para o vestibular. Assim, dedicavam-se à resolução de provas de vestibulares. Além disso, tratavam da cultura de outros países, do entendimento de Rótulos de Produtos e também de outros gêneros como Biografia e Fábula. Geovani nunca participou de um curso de LI em escolas de idiomas. Ingressou na universidade com 17 anos, tendo, portanto, 18 e 19, durante o tempo que cursou as disciplinas de LI II e III. Ele aponta que cada ano da graduação, no tocante à disciplina de LI, foi marcado por experiências distintas, destacando como ponto alto atividades que "obrigava a desenvolver nossa parte criativa, isto nos tirava da zona de conforto e nos fazia crescer" (Geovani). Ao tratar do quarto ano, Geovani comenta que "a metodologia e o ensino eram

[44] Essa participante ingressou no mestrado em Estudos da Linguagem, na UEL, em 2018.
[45] Esse participante ingressou no mestrado em Estudos Literários, na UEM, em 2019.

totalmente diferentes do que haviam visto antes, pois [...] ensinavam alguns conteúdos sem conectá-los com um todo, o que tornava o ensino mais difícil e menos interessante".

Jéssica Paiva, em sua trajetória de estudo da LI, aponta que seu primeiro contato com essa disciplina ocorreu quando começou a estudar na 5ª série, aos 11 anos de idade. Segundo ela, no Ensino Fundamental II, fora ensinada por meio da gramática ou de temas, com foco na aprendizagem de vocábulos relacionados a determinadas temáticas. Quanto ao Ensino Médio, a estudante menciona que o ensino também era voltado para a gramática, com ênfase no trabalho com frases. Jéssica ingressou na universidade aos 17 anos, tendo, portanto, 18 e 19 anos, durante o período em que cursou as disciplinas de LI II e III. Para ela, "o processo de ensino e aprendizagem na graduação tornou-se mais próximo do contexto real de uso da língua", mas, por sentir algumas dificuldades em falar em LI, estudou por dois anos no Centro de Línguas (CELIN) da própria universidade. Nesse contexto, a metodologia era "voltada para o trabalho com o *reading, writing, speaking* e *listening"*, o que, segundo Jéssica, contribuiu para que pudesse acompanhar as discussões e análises feitas nas SD, permitindo que "alcançasse o nível intermediário de aprendizagem". Ela relata que acreditava e acredita que aprender conteúdos relacionados às línguas "engloba múltiplos e ricos conhecimentos e, com isso, pode possibilitar o acesso a uma ´porta` de novas descobertas e de uma postura crítica diante da sociedade".

Rafael Zeferino de Souza[46] relata em sua trajetória que, desde criança, teve contato com a LI por meio de jogos de vídeo game, programas de TV e músicas, mas que, naquele momento, não tinha a intenção de aprender essa língua. No entanto, ao iniciar seus estudos no Ensino Fundamental II, na 5ª série, aos 10 anos, passou a ter contato com a língua inglesa como disciplina do currículo. Segundo ele, gostava da disciplina, mesmo tendo dificuldade com a pronúncia e com a tradução de pequenas frases. O ensino era pautado em diálogos e atividades descontextualizadas, focando apenas na gramática. Durante o Ensino Fundamental II, teve uma única professora de LI. No Ensino Médio, cursou "Formação de Docentes", tendo a disciplina de LI apenas nos dois últimos anos do curso. Nesse período, teve contato com outros professores de LI, os quais ensinavam por meio de músicas, pequenos textos, atividades de *listening* e *speaking* entre outros tipos de atividades para incentivar o diálogo. Essa metodologia fez com que ele gostasse do inglês e o instigasse a prestar o vestibular para Letras. Ao ingressar na universidade, aos 18 anos, iniciou estudos paralelos em escolas de idiomas, as quais têm suas unidades de ensino organizadas com base

[46] Esse participante concluiu o Mestrado, no início de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM)

em um tema para que se trabalhe com as quatro habilidades. Rafael aponta o período da graduação como sendo bem diferente, em termos de ensino e aprendizagem de LI. Segundo ele, no primeiro ano teve uma iniciação ao ensino com base em gêneros, tendo estudado a Biografia e a Autobiografia. Explicita que, no segundo e terceiro anos, estudou por meio do procedimento de Sequência Didática, a qual é produzida a partir de "um gênero discursivo", englobando apresentações de trabalhos, preparação de planos de aula e atividades gramaticais. Além disso, menciona as discussões teórico-metodológicas, argumentando que

> [...] os Textos Teórico-Metodológicos utilizados no 2º e no 3º ano da graduação, foram eles que me convenceram que, a utilização da Sequência Didática, no trabalho por meio de gêneros discursivos tornam se relevante para o ensino, pois vivemos em um mundo, onde muitas mudanças culturais e políticas acontecem a todo instante. Com isso, o trabalho com gênero amplia competências que fazem nossos alunos a refletirem em um contexto social. Pois o texto, que é a materialização do discurso, está presente em todo lugar e, quando o nosso aluno tem o conhecimento da amplitude do gênero, das suas funções e circulações no meio social, provavelmente ele terá outra forma de pensar e se posicionar (RAFAEL, 2016).

Rafael, ao tratar do quarto ano, mencionou uma ruptura quanto à perspectiva de ensino e aprendizagem que havia permeado as disciplinas de LI I, II e III, porque o trabalho passou a ser focado em questões gramaticais, estudo de fonética e em produção de atividades que não levavam em consideração um agir social.

No que concerne a mim, professora-formadora e pesquisadora, sou professora do curso investigado, conforme apresentado na Seção 1.3.

Ao final desta fase, os dados obtidos contribuíram para a estruturação da próxima etapa da pesquisa que trata da estruturação do Experimento Didático-Formativo, discutida a seguir.

2.2.2 Etapa II: estruturação do Experimento Didático-Formativo

2.2.2.1 Organização e percurso da Sequências de Formação implementadas

Após oficializar qual seria o grupo participante da pesquisa, por meio da assinatura do TCLE, iniciei a organização dos elementos geradores dos dados, a saber: as Sequências de Formação, compostas pelas Sequências Didáticas, pelas Atividades Complementares[47] e pelos Textos Teórico-Metodológicos inerentes às disciplinas de LI II e

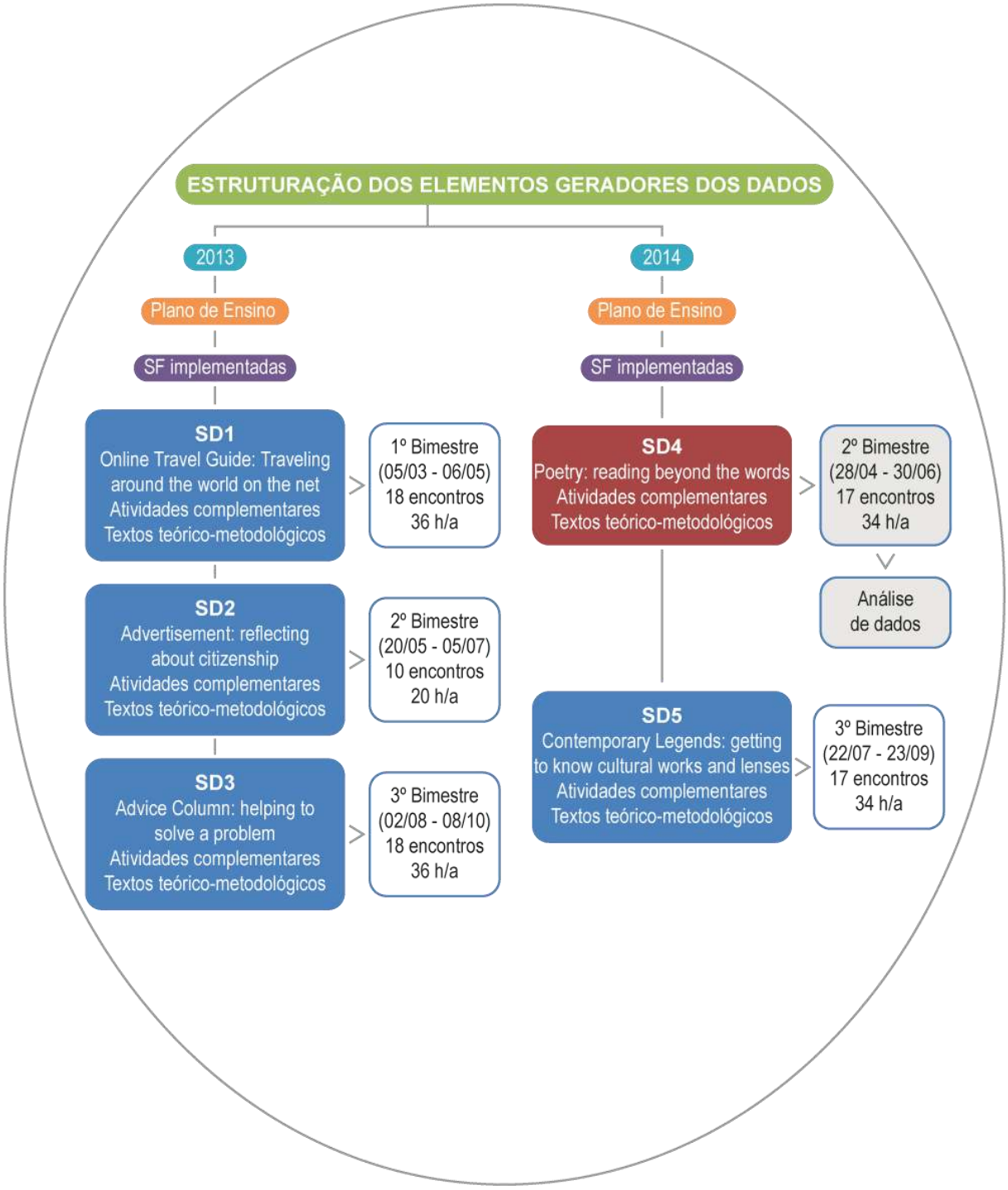
[47] As Atividades Complementares foram produzidas ao longo da implementação das Sequências de Formação.

III. Esta organização teve como objetivo atender às necessidades dos professores em formação inicial e aos Planos de Ensino das disciplinas supracitadas.

Em 2013, o objetivo da implementação das Sequências de Formação foi o de oportunizar aos professores em formação inicial um primeiro contato com uma proposta de ensino e aprendizagem com base em gêneros, para que tanto eles quanto eu, professora-formadora e pesquisadora, pudéssemos ressignificar nossa compreensão no que tange à prática docente orientada pelos aportes teórico-metodológicos do ISD, organizada em SF.

Isso posto, ao longo dos anos de 2013 e 2014, foram implementadas cinco Sequências de Formação. Após essa implementação, selecionei a SF4 como fonte principal para geração e análise dos dados desta pesquisa. A escolha se deu por várias razões, entre as quais: i. a SF4 foi implementada em um período que não era inicial e nem final, podendo indicar resultado do processo; ii. a SD4, parte constituinte da SF4, foi produzida por mim, professora-formadora, durante minha participação no processo de produção de material didático proposto pelo CELEM; iii. a SD4, em relação às demais Sequências Didáticas implementadas, foi a que manteve a proposta de produção e circulação do texto, conforme constava no Quadro-Sumário e no material.

Figura 2 – Estruturação dos elementos geradores dos dados[48]



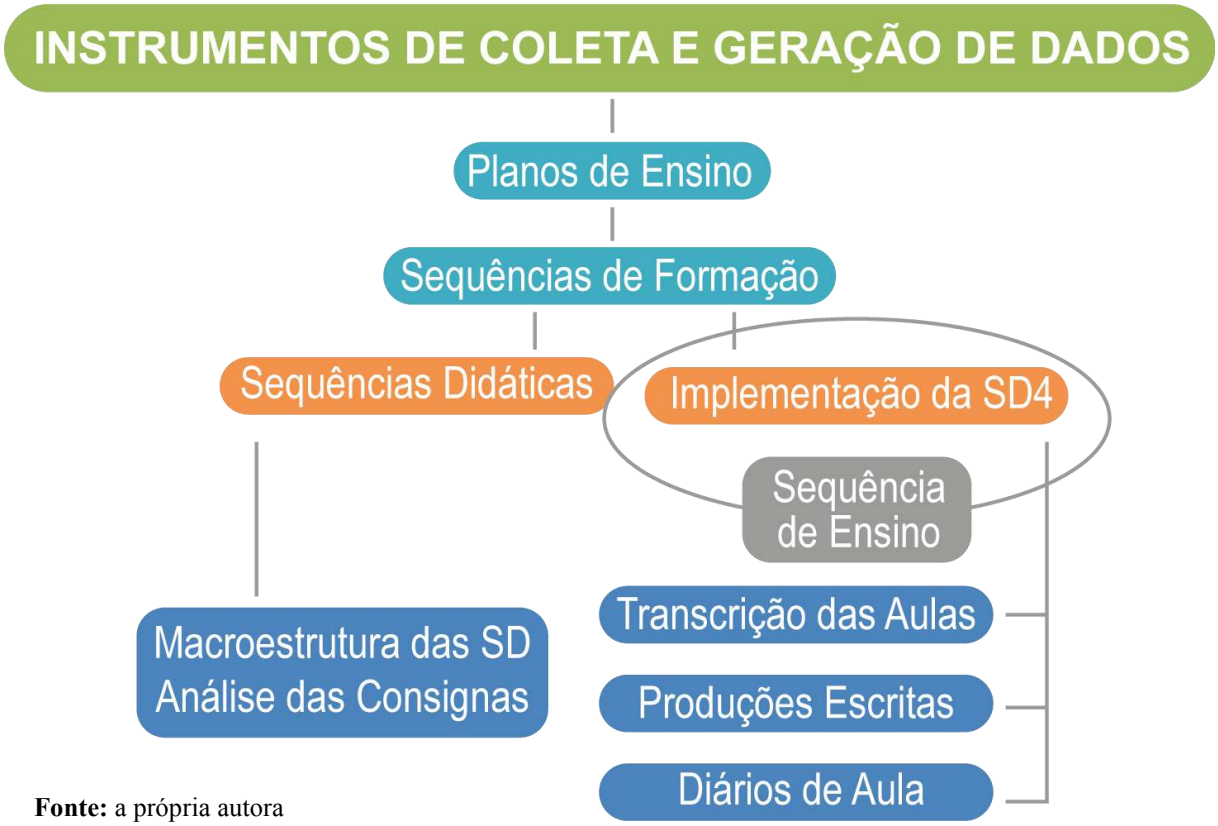
Fonte: a própria autora

[48] Os títulos dados às SD e as seções que as compõem foram atribuídos pelos professores que participaram da produção do material didático do CELEM, conforme apresentado na Seção 1.3. Os títulos das Sequências Didáticas, em português, são: SD1 – Guia de viagem *online*: viajando ao redor do mundo pela rede/*intenet;* SD2 – Anúncio Publicitário: refletindo sobre a cidadania; SD3 – Coluna de aconselhamento: ajudando a resolver um problema; SD4: Poesia: lendo além das palavras; SD5 – Lendas Contemporâneas: conhecendo obras e lentes culturais.

2.2.3 Constituição do Conjunto de Dados: Instrumentos de coleta e geração de dados e Procedimentos de análise

A coleta e geração de dados ocorreram por meio dos seguintes instrumentos: a. Planos de Ensino; b. Sequências de Formação: b.1 Sequências Didáticas e análise de suas consignas; b.2. Sequência de Ensino da Sequência Didática 4 (SD4); b.2.1. Transcrição das aulas da SD4; b.3. Produções escritas de quatro professores em formação inicial do gênero Comentário e também aquelas comprobatórias das atividades de leitura referentes aos Textos Teórico-Metodológicos; b.4 Diários de Aula de uma professora em formação inicial, tornados visuais na **Figura 3**.

Figura 3 – Síntese dos instrumentos de coleta e geração de dados



Fonte: a própria autora

No tocante ao Plano de Ensino, embora a coleta e a geração dos dados tenham ocorrido nos anos de 2013 e 2014, faço um estudo comparativo entre os Planos de Ensino das disciplinas de LI II e III dos anos de 2012 a 2017[49]. Os Planos de Ensino das

[49] Esse estudo teve por objetivo investigar se e em que medida o iniciado com esta pesquisa se mantinha após o período de sua realização. Os resultados desse estudo encontra-se no Apêndice B.

disciplinas de LI II e LI III, juntamente aos elementos constitutivos das Sequências de Formação, servem como fonte para responder a primeira pergunta desta pesquisa.

Em relação às Sequências de Formação, inicialmente, apresento uma descrição comentada de cada uma delas, indicando sua constituição e os encaminhamentos planejados e realizados. Na seção dedicada a responder a segunda pergunta, trato do resultado da análise das consignas constituintes das Sequências Didáticas. Para tanto, utilizo os critérios das Capacidades de Linguagem com o intuito de demonstrar quais dessas capacidades poderiam ser potencialmente mobilizadas pelos PFI, quando da realização das atividades propostas, e se havia articulações entre elas. Além disso, identifico, nas produções escritas dos professores em formação inicial acerca dos Textos Teórico-Metodológicos e no Diário de Aula da Aline, a possível mobilização de Capacidades Docentes a partir do conjunto de saberes e capacidades, discutidos no Capítulo 3, Seção 3.3.

Em referência à Sequência de Ensino, uso a transcrição das aulas da implementação da SD4, a fim de obter elementos que corroborem a efetivação do que foi planejado na Sequência de Formação. Faço isso fundamentada no escopo teórico que trata do desenvolvimento das Capacidades de Linguagem e das Capacidades Docentes em um processo de formação inicial de professores de LI.

No que concerne às produções escritas, fonte para responder a terceira pergunta, realizo o estudo em três etapas distintas. Na primeira, dos cinco aspectos apontados por Machado e Bronckart (2009, p. 46-47) como norteadores para a identificação do contexto de produção dos textos, analiso: i. o suporte; ii. o intertexto; iii. a situação imediata de produção das diferentes versões do texto, considerando os seguintes parâmetros: emissor, receptor[50], local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção. Na segunda, analiso cada versão produzida com base nos tipos de correção propostos por Serafini (1987): indicativa, resolutiva, classificatória; Ruiz (2010): textual-interativa; Gasparotto (2014): textual-interativa por meio de questionamento, apontamento ou comentário, procurando estabelecer relação entre os tipos de correção e as Capacidades de Linguagem potencialmente mobilizadas por eles. Por fim, identifico e analiso, com base nos

[50] Há que se considerar o uso dos termos "emissor" e "receptor" associado à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a qual privilegia a forma, o aspecto material da língua e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos. Por entender que o Interacionismo Sociodiscursivo concebe a linguagem como elemento central para o desenvolvimento humano, sendo "uma produção interativa associada às atividades sociais" (BRONCKART, 2007, p. 34), opto por utilizar tanto o termo emissor como sinônimo de produtor, o qual assume o estatuto de enunciador, quanto o termo receptor, o qual assume o estatuto de destinatário, em consonância com o autor (2007, p. 93-94).

critérios das Capacidades de Linguagem (CRISTOVÃO et.al., 2010, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, LENHARO, 2016), o resultado advindo do processo interacional utilizado pela professora-formadora e pesquisadora e pelos participantes da pesquisa, durante as etapas de escrita, correção, revisão e reescrita.

Os Diários de Aula foram utilizados como um dos instrumentos de coleta e geração de dados por materializar o que foi vivido, sob a ótica de quem o escreve, podendo exprimir pormenores da experiência formativa. Mesmo sem a necessidade de uma escrita diária, esse instrumento permite o contato com a reflexão de quem o produz (ZABALZA, 2004). Considerando a transparência acordada entre a turma, optei por compreender os registros dos Diários de Aula como contribuições para possíveis ressignificações da minha prática formativa, bem como para possíveis evidências quanto às percepções e as avaliações da Aline acerca do processo de implementação das Sequências de Formação enquanto parte da formação inicial.

Tendo em vista a descrição dos instrumentos de coleta e geração de dados e a relação existente entre cada um deles, apresento a Figura 4 para sintetizar o percurso metodológico, contemplando a tese defendida nesta investigação, os objetivos, as perguntas de pesquisa, os instrumentos de coleta e geração dos dados e os procedimentos de análise.

Figura 4 – Síntese do percurso metodológico

TESE

O ensino de LI com base em gêneros, organizado em Sequências de Formação, pode contribuir tanto para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem quanto potencializar a mobilização das Capacidades Docentes, ao articular os Saberes a Ensinar e os Saberes para Ensinar.

OBJETIVO GERAL

Analisar pontualmente em que aspectos alguns elementos do sistema de atividade de formação docente e alguns elementos mediadores podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de LI, tanto em relação ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem quanto à mobilização das Capacidades Docentes dos professores em formação inicial, quando o ensino é organizado em Sequências de Formação.

PERGUNTAS DE PESQUISA	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
Quais articulações são evidenciadas entre as ementas, os objetivos, os programas das disciplinas de LI II e LI III e os conteúdos das Sequências de Formação propostas pelo material implementado?	Analisar as possíveis articulações evidenciadas entre as ementas, os objetivos, programas e os conteúdos das disciplinas de LI II e LI III e as Sequências de Formação propostas e implementadas para esta investigação.	Planos de Ensino de LI II e LI III; Sequências de Formação; Produções escritas sobre os Textos teórico-Metodológicos.	Análise comparativa entre os dois instrumentos
Quais Capacidades Docentes e Capacidades de Linguagem são potencialmente mobilizadas pelos instrumentos mediadores que compõem as Sequências de Formação?	Investigar as possíveis contribuições de um ensino sistematicamente organizado para o processo de formação docente inicial, identificando quais Capacidades Docentes e Capacidades de Linguagem são potencialmente mobilizadas pelos instrumentos mediadores que compõem as Sequências de Formação.	Sequências de Formação das disciplinas de LI II e LI III dos anos de 2013 a 2014; Transcrição de aulas; Diários de aula da PFI-Aline. Produções escritas sobre os Textos teórico-Metodológicos.	Critérios das Capacidades de Linguagem; Capacidades Docentes.
Quais as possíveis contribuições para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem dos professores em formação inicial advindas do processo interacional utilizado pela professora-formadora e pelos professores em formação inicial, durante as etapas de escrita, correção, revisão e reescrita?	Pontuar as contribuições para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem, dos professores em formação inicial, advindas do processo interacional de correção utilizado pela professora-pesquisadora e pelos participantes da pesquisa, durante as etapas de escrita, correção, revisão e reescrita.	Diferentes versões da produção escrita do gênero Comentário *Online*.	Critérios das Capacidades de Linguagem; Tipos de correção.

Fonte: a própria autora

2.2.4 Etapa III: O Desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo

O desenvolvimento da pesquisa teve início com a escolha da turma e da produção/reorganização do Plano de Ensino para o ano de 2013[51]. A partir de então, ficaram delimitados os gêneros que seriam estudados, bem como os objetivos da disciplina, os conteúdos, a metodologia, a avaliação e os textos de formação teórico-metodológica para a disciplina de LI II.

Optei pela videogravação como um dos instrumentos para a coleta de dados por possibilitar ao pesquisador, em meu caso, professora-pesquisadora, avaliar suas ações e também as dos participantes durante o processo de implementação das aulas. Para a gravação, utilizei um tripé e, para que pudesse capturar o todo do grupo, acordamos, participantes da pesquisa e eu, que eles se posicionariam em uma parte específica da sala de forma que fosse possível vê-los.

Como já apresentado anteriormente, o processo de implementação das SF foi longitudinal, tendo início em 2013, estendendo-se até final de 2014. No entanto, devido à necessidade de delimitação dos dados para esta pesquisa, selecionei aqueles advindos da implementação da SD4, conforme justificado na Seção 2.2.2.1.

A implementação da SD4 ocorreu no segundo bimestre de 2014, entre os dias 28 de abril de 2014 e 30 de junho de 2014, totalizando dezesseis encontros. Os encontros eram de duas horas-aula. Desses, oito, de aproximadamente cem minutos cada, foram destinados ao estudo da SD4 e às Atividades Complementares. Essas aulas foram gravadas e transcritas e se encontram no Apêndice C. Uma das aulas do bimestre foi destinada à discussão dos Textos Teórico-Metodológicos, os quais também geraram duas produções escritas (resumo), conforme aparece descrito no Capítulo 4, Seção 4.2.8. Outras duas aulas foram destinadas às avaliações com foco na compreensão e produção escrita e na compreensão e produção oral.

2.2.6 Etapa IV: análise dos dados e discussão dos resultados

Esta etapa compreendeu a análise do conjunto de dados, a fim de responder a cada uma das perguntas de pesquisa, por meio dos critérios estabelecidos para este fim.

[51] As aulas de implementação dos anos de 2013 e 2014 foram ora gravadas em áudio e ora filmadas. Contudo, no decorrer do processo, algumas gravações e filmagens foram corrompidas e perdidas.

Em um primeiro momento, foram organizadas as diferentes fontes de dados, envolvendo as transcrições das aulas e a seleção dos textos dos professores em formação inicial que seriam utilizados, uma vez que os elementos mediadores que compunham as Sequências de Formação foram tomados como fonte de dados, desde o início da pesquisa.

Em seguida, leituras e reflexões sobre cada uma delas tornaram-se uma constante ao longo do processo, com o intuito de encontrar os elementos mais adequados para poder responder as perguntas geradoras desta investigação.

Realizadas essas ações, foi dado início à última etapa da pesquisa, a qual teve como foco a interpretação dos dados, à luz do referencial teórico apresentado no Capítulo 3.

Em síntese, este capítulo apresentou a metodologia da pesquisa que teve como sujeitos, professores em formação inicial e, como contexto, uma universidade pública do Estado Paraná. Passo, na sequência, ao capítulo destinado ao referencial teórico basilar desta investigação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: APRESENTANDO CONCEITOS-BASE

> Se o desenvolvimento da língua materna começa pelo uso livre e espontâneo da fala e termina na tomada de consciência das formas da linguagem e na assimilação destas, o desenvolvimento da língua estrangeira começa pela tomada de consciência da língua e por seu aprendizado arbitrário e termina numa linguagem livre e espontânea. Ambas as vias se orientam em sentidos contrários (VIGOTSKI, 2009, p. 354).

Abro este capítulo com as contribuições advindas da Teoria Histórico-Cultural por considerá-la capaz de abrigar coerentemente os aportes teórico-metodológicos pautados no ISD, os quais tomo como referência por conceber o papel da linguagem como elemento fundamental para o desenvolvimento e para a formação humana, conforme defendido por Bronckart (1997/2009).

3.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pensar a escola como um espaço capaz de oportunizar o desenvolvimento aos sujeitos que a frequentam (SFORNI, 2015, p. 2), por meio do ensino e da aprendizagem de LI, sob a perspectiva da abordagem de ensino com base em gêneros à luz do ISD, remete aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a qual concebe o homem como um ser sócio-historicamente constituído e a escola como o local em que o sujeito entra em contato com a cultura socialmente elaborada, por meio dos conteúdos escolares, prática que pode contribuir para a sua formação intelectual e moral (SYLVIO, 2015).

Para corroborar esse entendimento, apoio-me em Almeida (1993, p.23), ao abordar a questão da relação Homem-mundo, afirmando que,

> A teoria de Vygotsky tem como perspectiva o homem como um sujeito total enquanto mente e corpo, organismo biológico e social, integrado em um processo histórico. A partir de pressupostos da epistemologia genética, sua concepção de desenvolvimento é concebida em função das interações sociais e respectivas relações com processos mentais superiores, que envolvem mecanismo de mediação. As relações homem-mundo não ocorrem diretamente, são mediados por instrumentos ou signos[52] fornecidos pela cultura (ALMEIDA, 1993, p.23).

[52] Os signos, resultado das práticas sociais humanas, ocorrem por meio da linguagem num processo contínuo de interação e transformação.

Essa concepção de desenvolvimento vem ao encontro do que proponho neste trabalho em relação ao papel dos elementos de mediação, uma vez que os estudos de Vigotski possibilitam uma maior compreensão do processo de desenvolvimento do sujeito, tomando em conta as mudanças ocorridas devido à influência das interações que acontecem nas relações entre o sujeito e a sociedade, a cultura e a sua história de vida, dentre outras situações de aprendizagem propiciadoras de desenvolvimento ao longo de toda a sua existência.

Nesse sentido, há que se considerar até que ponto as propostas norteadoras do ensino de Língua Estrangeira no Brasil atendem à distinção entre o ensino e a aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira, conforme apontado por Vigotski (2009), no que tange a sua apropriação e ao seu desenvolvimento.

No caso desta investigação, a situação de aprendizagem envolve o ensino de LI no contexto de formação inicial de professores, em uma perspectiva que tem por finalidade oportunizar a compreensão e a formulação de proposições significativas, com vistas a torná-los capazes de se apropriarem do papel instrumental do sistema de signos do novo idioma, bem como de saberes inerentes a sua futura atuação como docentes.

Kozulin (2003), ao tratar do ensino de língua estrangeira, advoga que este seja realizado por meio de uma mediação de significados, envolvendo instrumentos simbólicos (signos, símbolos, linguagem) engendrados em convenções culturais. Ratifico este posicionamento, uma vez que o ensino com base em gêneros propicia o acesso a textos orais e/ou escritos, carregados de marcas culturais. Ademais, o material utilizado para efetivação desse ensino incorpora diversos textos, oportunizando ao docente e aos discentes, neste caso, professora-formadora e professores em formação inicial, a realização da interação mediada tanto por instrumentos simbólicos quanto materiais.

A prática pedagógica, em questão nesta pesquisa, corrobora o discutido por Kozulin (2003), pois deixa entrever a concepção de que a língua estrangeira, ao ser inserida apenas como um sistema de código, pode resultar em uma lacuna tanto em relação à compreensão e produção escrita quanto em relação à compreensão e produção oral. Essa prática inviabiliza aos estudantes tornarem-se usuários da língua estrangeira, visto que não conseguem compreendê-la como um instrumento. Com o intuito de romper com esse paradigma, o ensino com base em gêneros coloca os estudantes em contato com textos pertencentes a diferentes esferas de atividade humana, com vistas a um agir individual e coletivo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem.

Outro aspecto a ser discutido, com base em Vigotski (2009), é a formação de conceitos, que, para o autor, quando se trata da língua estrangeira, funda-se no conhecimento que o estudante já possui de sua língua materna. Assim sendo, Vigotski defende que o estudo da língua estrangeira, por suas especificidades, envolve a tomada de consciência e a intenção, seguindo, portanto, caminhos diametralmente opostos àquele tomado quando do desenvolvimento da língua materna. Pautada nesse entendimento, há que se registrar que, embora o autor aponte vias diferentes de aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira, a aprendizagem de ambas se inter-relacionam. Essa inter-relação contribui no sentido de que a aprendizagem da língua estrangeira se apoia no conhecimento de mundo e na semântica da língua materna, incluindo o conhecimento fonético, gramatical e sintático. Assim, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira requer um determinado grau de maturidade da língua materna que, para Vigotski, vincula-se à uma concepção de ensino e aprendizagem permeado por práticas significativas, capazes de contribuir para o acesso a uma nova cultura e para o desenvolvimento intelectual daquele que aprende uma nova língua.

Por essas razões, compreendo que o ensino de língua estrangeira com base em gêneros, conforme proposto por Dolz e Schneuwly (2004), vai ao encontro do esperado de um ensino significativo, no viés vigotskiano, e, no que tange à necessidade de progressão, deve ser iniciado com os gêneros primários, definidos por Bakhtin (1997), como sendo textos constituídos em situações de comunicação verbal espontânea. Em outras palavras, aqueles que permeiam as atividades comunicativas diárias como, por exemplo, conversas informais e/ou conversas telefônicas, inserindo, progressivamente, o trabalho com os gêneros secundários, ou seja, textos considerados complexos por se constituírem em situações de comunicação cultural organizadas, principalmente, na forma escrita, sendo elas, artística, científica, sociopolítica, as quais podem ser resultantes da incorporação e transformação de gêneros primários[53].

Para esta investigação, intentando a compreensão do processo de formação docente, pauto-me em alguns conceitos-chave postulados por Vigotski, a saber: interação, mediação, internalização e zona de desenvolvimento proximal[54].

---

[53] Na esteira do que é apontado por Vigotski e, considerando o contexto desta pesquisa, que envolve o ensino de LI para adultos, professores em formação inicial, ressalto que optei por investigar os elementos mediadores que compõem as Sequências de Formação, as quais objetivam potencializar a mobilização das Capacidades de Linguagem e das Capacidades Docentes, com vistas ao desenvolvimento de ambas .

[54] Esclareço que optei pela manutenção dos conceitos, conforme obras estudadas ao longo da escritura da tese, contudo, indico a leitura da obra de Prestes (2010), objetivando contribuir para a divulgação de um trabalho que visa a manutenção da autenticidade do pensamento de Vigotski nas traduções que circulam no contexto brasileiro.

No que concerne à concepção de interação, Vigotski (2009) defende que, para o sujeito melhorar o seu nível de aprendizagem, é necessário mais do que apenas agir, é preciso interagir. Essa interação deve ser oportunizada pelas atividades propostas, as quais devem considerar a historicidade do sujeito, uma vez que o contexto de sala de aula é marcado pela história individual e também pelo contexto sociocultural, econômico e político, o que influencia sobremaneira na apropriação dos conhecimentos, no desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, o que inicialmente parece ser um resultado individual é, na verdade, coletivo. Esse resultado coletivo é processual e se constrói por meio da língua(gem) e dos símbolos escolhidos para as trocas. Quando se trata da língua estrangeira, para Vigotski (2009), o sujeito se constrói, internaliza o conhecimento, se transforma e transforma o meio em que se insere, visto que "o aprendizado da língua estrangeira abre caminho ao domínio das formas superiores da língua materna", permitindo ao estudante entendê-la "como um caso particular de um sistema linguístico", tomando "consciência das suas próprias operações lingüísticas" (VIGOTSKI, 2009, p. 354), e, por fim, dominando-as.

Em relação ao conceito de mediação, segundo Oliveira (2002, p.26), para Vigotski este é, em termos genéricos, "o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação que deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento." Alguns aspectos inerentes aos elementos mediadores podem ser classificados como: instrumentos físicos, que, com base em Sforni e Galuch (2009), estão relacionados às ferramentas materiais e instrumentos simbólicos, relacionados às ferramentas psicológicas, as quais permitem aos sujeitos realizarem ações internas, por meio de signos externos desenvolvidos culturalmente, ou seja, por meio da linguagem. A **Figura 5** ilustra essa correlação.

Figura 5 – Correlações entre conceitos

Fonte: a própria autora

Vigotski (1991) aponta o instrumento, juntamente com o trabalho, enquanto ação humana, como elemento essencial para que o homem transforme a natureza e, assim, transforme a si mesmo. O autor argumenta que o instrumento pode servir como um fio condutor entre o homem e o objeto para possibilitar a ele atingir um determinado objetivo, servindo-lhe como mediador na relação do sujeito com o mundo. Vigotski afirma, ainda, que o instrumento é orientado externamente, devendo, portanto, provocar mudanças nos objetos.

Em suma, é possível dizer que a mediação ocorre quando, em uma relação de interação, há o uso de instrumentos e atividades socialmente organizadas, sejam eles instrumentos simbólicos e/ou físicos. A mediação ocorrida por meio da linguagem, em diferentes contextos sociais, oportuniza ao sujeito a apropriação do conhecimento, dos papéis sociais e dos valores que fazem parte da cultura, por envolver a concepção de representação simbólica a partir de recursos psicológicos que o sujeito tem dos contextos sociais em que se insere e de suas relações com tais contextos.

Partindo da compreensão de instrumento, postulada por Vigostki (1934) e da proposição de Rabardel[55](1993), Schneuwly (2004), ao analisar o instrumento como mediador de uma atividade, aponta para a necessidade de apropriação pelo sujeito de tal instrumento. Assim sendo, a opção pelo ensino com base em gêneros, no viés do ISD, tendo a Sequência Didática como procedimento de ensino, considerando-a como um instrumento material, implica tanto na transformação da atividade de ensinar quanto na de aprender. No que diz respeito à atividade de ensinar, espera-se que o professor, ao produzir uma Sequência Didática, já tenha se apropriado dos conceitos essenciais que envolvem a sua produção, incluindo a etapa da produção do modelo didático do gênero e a sua possível implementação. No tocante à atividade de aprender, tem-se a expectativa de que o estudante compreenda a utilização da Sequência Didática como uma forma de contribuir para que ele se aproprie de gêneros diversos, os quais, ao serem apropriados pelos sujeitos, na forma de conhecimentos e saberes, tornam-se instrumentos, por meio dos quais é possível agir sobre a realidade existente. Trata-se, portanto, da apropriação "das propriedades da atividade social mediada pela linguagem" (BRONCKART, 1997/2009, p. 42), o que é exatamente o esperado dos professores em formação inicial, nesta pesquisa.

A seguir, para discutir o conceito de internalização, pauto-me em Vygotski (1991, p. 54), o qual destaca o papel do signo como instrumento semiótico defendendo que "o uso de signo conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se

[55] Em HILA, C. V. D., (2010; 2011), há um detalhamento sobre a proposição de Rabardel.

destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura." Com isso, o signo passa a ocupar a função de mediador, sendo um recurso utilizado pelo sujeito para controlar ou orientar sua conduta no processo de interação com o mundo, agindo no sentido de ativar outra atividade psicológica, como a memória, por exemplo, pois representa ou expressa objetos, fatos, entre outros.

De acordo com Vigotski (1991), o uso de sistemas simbólicos, como a linguagem, por exemplo, favorece o desenvolvimento social, cultural e intelectual dos grupos culturais e sociais ao longo da história. Ademais, segundo o autor, a internalização acontece no momento em que o aprendizado se completa, consistindo no resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento humano. Nesse sentido, Fittipaldi (2006), esclarece que, no processo de internalização,

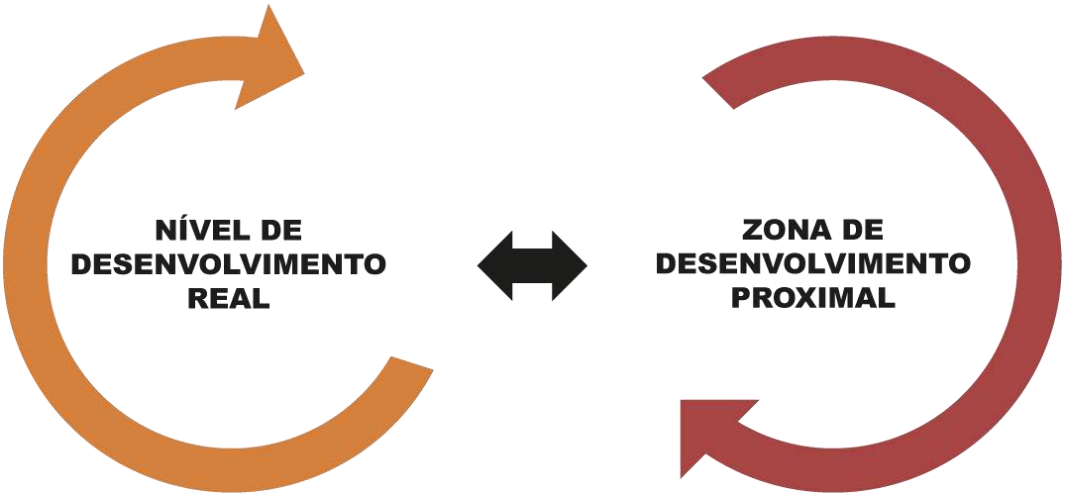
> [...] não há um antes e um depois; um dentro/fora, como é comum se pensar, o que na verdade ocorre é um movimento dialético, em que há a negociação entre os sentidos privados (hipóteses que o sujeito traz consigo) e o significado público ou social (representações dos tempos, papéis e práticas sociais), sendo que o que é apropriado, [...] é de natureza semiótica: a significação da ação e não a ação em si mesma. Desse modo, ao internalizar, o sujeito modifica sua percepção das coisas, sua capacidade de solucionar problemas, ou seja, suas Funções Psicológicas Superiores. (FITTIPALDI, 2006, p. 52).

Um exemplo disso pode ser as experiências de aprendizagem de línguas, quando se constata durante esse processo a apropriação da língua em estudo pelo sujeito, a qual, segundo Vigotski (1991), lhe possibilita realizar atividades sócio-historicamente desenvolvidas.

Outro conceito proposto por Vigotski (2009) é a zona de desenvolvimento proximal que diz respeito a distância entre o nível de desenvolvimento real do sujeito - capacidade de realizar atividades ou funções sem o auxílio de outra pessoa e a zona de desenvolvimento proximal - ações em que o sujeito, tendo possibilidade de desenvolvimento, necessita, ainda, da colaboração de um adulto ou de um par mais experiente para realizá-las. Um aspecto relevante quanto ao conceito de ZDP, em especial, para o ensino e aprendizagem de LI, refere-se à imitação (Vygotsky, 1987), compreendida como oportunizadora de desenvolvimento, quando, em ambiente escolar, o sujeito, em um determinado nível de desenvolvimento de funções psicológicas superiores, ao entrar em contato com instruções que demandam colaboração para que possam ser realizadas, é capaz de entender o significado da colaboração que está sendo oferecida e vislumbrar alguma possibilidade de ir além daquilo que é capaz de fazer sozinho. Diante disso, considerar a zona de desenvolvimento proximal

como orientadora para as instruções escolares, tendo em vista que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, e o fato de que, em um mesmo grupo, haverá sujeitos em diferentes níveis de desenvolvimento, remete a uma ideia de processo cíclico, representado na **Figura 6**.

Figura 6 – Representação do nível e da zona de desenvolvimento do sujeito



Fonte: a própria autora

Nesta pesquisa, os elementos mediadores têm por objetivo atuar na zona de desenvolvimento proximal do sujeito e são compostos por pessoas - professor e colegas e, também, por materiais e recursos didáticos, entre outros. Ao tomar como ponto de partida o nível de desenvolvimento real do sujeito, tendo em conta que, para que haja desenvolvimento, é esperada uma proposta de ensino em que o professor atue, junto ao estudante, de forma colaborativa com vistas a criar possibilidades para que ele aprenda e, com isso, possa se desenvolver. Nesse processo, é esperado que o sujeito se aproprie do conhecimento e seja capaz de realizar ações de forma autônoma, reforçando a ideia do processo cíclico de desenvolvimento, ilustrado na Figura 6.

Tendo em conta o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal e ciente de que a aprendizagem não tem início apenas no período escolar, mas que é na escola que o sujeito entra em contato com os conhecimentos científicos, ensinados de forma sistematizada e, entre eles, o ensino de língua estrangeira, trago os conceitos supracitados para a área de ensino e aprendizagem de LI, por sua relevância e contribuição para o desenvolvimento humano, tendo em consideração que para tal é imprescindível que haja, por parte do estudante, a intenção e a tomada de consciência quanto ao seu papel nesse processo. Nesse sentido, cabe ao professor estar atento ao nível de desenvolvimento de seus estudantes para que, assim, possa realizar uma prática pedagógica

mais efetiva e capaz de propiciar a aprendizagem, procurando realizá-la nos limites determinados pela zona de desenvolvimento proximal (VIGOSTKI, 2009), o que vai ao encontro do esperado na proposta de ensino implementada para esta investigação.

Nessa perspectiva, compreendo o ensino como sendo um processo em que os conhecimentos produzidos sócio-historicamente são apresentados ao sujeito para que possa ocorrer a apropriação de tais conteúdos. Esse processo envolve a interação com o meio e se efetiva quando os signos e sistemas simbólicos são internalizados pelo sujeito, promovendo o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Em outros termos, pensar o processo de aprendizagem remete à necessidade de uma proposta de ensino que leve em consideração os diferentes modos de apropriação de informações, conhecimentos, signos e sistemas simbólicos, razão pela qual tomo por base a defesa de Vygotski (1991, p. 61), ao afirmar que "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer". Para esse autor, há uma estreita relação entre aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento em um processo dialético constante.

Enfim, corroboro a perspectiva vigotskiana no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento, não como processos únicos ou independentes, mas aquela como fonte geradora deste. Assim, pautada em Vigotski e na compreensão de que ele foi um dos representantes da primeira geração da Teoria da Atividade quanto ao conceito de mediação, sendo considerado, portanto, o precursor dessa perspectiva teórica, por propor um modelo ilustrativo para expressar que o ser humano, diferentemente dos outros animais, age mediado por instrumentos físicos e/ou psicológicos, apoio-me no conceito de atividade relacionado ao conceito de mediação.

Desse modo, tomando por base o fato de que "a teoria da atividade inicialmente desenvolvida por Leontiev, Rubisntein e Luria, é geralmente considerada uma continuidade da teoria histórico-cultural iniciada por Vygotsky", corroboro Rolindo (2007, p.53), ao ressaltar que "uma atividade é uma forma de agir de um sujeito direcionado para um objeto". Nessa perspectiva, a autora enfatiza que

> No nível individual, uma atividade possui três elementos: sujeito, objeto e ferramenta de mediação. O sujeito (agente) é aquele que atua sobre o objeto de atividade. O objeto é o elemento alvo das ações da atividade para o qual essas ações estarão direcionadas. O objeto pede algo material, ou algo menos tangível, por exemplo, um plano ou uma idéia. A relação sujeito e o objeto da atividade é sempre mediada por ferramentas, também chamadas de artefatos de mediação.

> Para Leontiev (2001), atividades são '(...) apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem sua necessidade especial correspondente a ele'. As atividades são sempre estimuladas por um motivo, o qual coincide com o objetivo do sujeito para realizar determinada atividade (ROLINDO, 2007, p.53).

Leontiev aponta, como elementos constitutivos da atividade, a necessidade/o motivo, a ação e a operação que, por meio de uma proposta de estrutura da atividade, apresenta a seguinte hierarquia:

Figura 7 – A estrutura hierárquica da atividade

Fonte: Adaptado de Daniels (2016, p.s26)

Há diversos autores que discutem as proximidades e as diferenças entre as perspectivas concernentes à Teoria Histórico-Cultural (Vigotski) e a Teoria da Atividade (Leontiev). Entre eles estão Zinchenko (1998), Zanella (2004) e Libâneo (2004). Esse último, destaca a relevância de se dar continuidade às pesquisas pautadas nessas duas linhas teóricas a fim de que sejam compreendidas e ampliadas as possibilidades de contribuição para a aprendizagem escolar, com vistas ao desenvolvimento, nos diferentes níveis de ensino.

Partindo da possibilidade de contribuições advindas da compreensão dessas duas teorias para a educação, o contexto de formação inicial é um campo bastante promissor para que pesquisas sejam realizadas com o intuito de investigar o processo de formação "a partir do trabalho real, das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito" (LIBÂNEO, 2004, p. 142).

Nessa perspectiva, ao tomar a Sequência Didática – um dos elementos de mediação que compõe a Sequência de Formação – como procedimento para o ensino e a aprendizagem da disciplina de LI, assumo que a apropriação do conhecimento sócio-historicamente acumulado, ou seja, o conhecimento científico, deve permear as atividades realizadas pelos professores em formação inicial.

Revisitada a Teoria Histórico-Cultural e apresentada, de forma sucinta, a Teoria da Atividade, adentro ao aporte específico de sustentação ao trabalho com base em gêneros no ensino de Línguas Estrangeiras, no caso, de LI, que são os pressupostos teórico-metodológicos do ISD.

3.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SEUS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICS

Os autores da Escola de Genebra, com destaque para Bronckart (1997/2009), formularam a linha teórica do ISD há aproximadamente três décadas, postulando que os processos de construção social e cultural do sujeito são indissociáveis do processo de desenvolvimento humano. Essa abordagem considera a educação como meio capaz de contribuir para com a vida em sociedade, uma vez que é por meio da linguagem e da história social humana que ocorrem a constituição e o desenvolvimento das capacidades psicológicas individuais e a cultura coletiva dos sujeitos (CRISTOVÃO, 2015, p. 408).

O quadro teórico-metodológico do ISD parte das concepções de Hegel, Marx e Engels, Spinosa, Simmel e Schütz, Giddens, Bakhtin, Mead (1863-1931), Vigotski (1896-1934), e Habermas (1987). De acordo com Cristovão (2007), pelos seus fundamentos, o ISD, na condição de ciência do humano, conserva alguns aspectos fundamentais destes autores como de Hegel, "a demonstração do caráter fundamentalmente dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano" (BRONCKART, 1999/2007, p.22); de Marx e Engels, o papel da linguagem, dos instrumentos e do trabalho na construção da consciência; de Spinosa, o monismo materialista; de Simmel e Schütz, a sociologia compreensiva; de Giddens, a teoria do poder de ação; de Bakhtin, a noção de interação verbal dialógica; de Vigotski, o papel da linguagem nas ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas.

No que se refere ao papel do social no desenvolvimento humano, pauto meu estudo na discussão desenvolvida por Bronckart (1997/2007, 33-34), ao destacar a importância do agir comunicativo[56] como elemento constitutivo do social, proposto por Habermas (1987), o qual ressalta três mundos representados, a saber: o mundo objetivo, o social e o subjetivo. O mundo objetivo diz respeito aos aspectos físicos do ambiente, o mundo

[56] Segundo Bronckart (1997/2007, p.32), "na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é, ao contrário, regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão que Habermas (1987) chamou de **agir comunicativo**".

social refere-se ao modo de se organizar as tarefas e sistemas de cooperação entre membros de um determinado grupo, e, o mundo subjetivo indica "as características de cada indivíduo engajado na tarefa" (BRONCKART, p.34). Tomando por base os estudos de Tognato (2009, p.57), para Bronckart (2004), o mundo social trata das "representações sobre a realização das atividades humanas, convencionais e históricas", enquanto que o mundo subjetivo envolve "as representações sobre a auto-apresentação das pessoas, ou seja, a 'imagem' que as pessoas constroem sobre si mesmas nas interações".

Além disso, segundo Cristovão (2008, p.4), Bronckart (2008a) corrobora a visão de linguagem como atividade significante de Coseriu (2001), o qual assevera ser a linguagem: i. dialógica (por se inscrever socialmente e se dirigir ao social); ii. materializada em uma língua reconhecida em uma determinada comunidade; iii. instável, criativa, transformacional; iv. significação na constituição do pensamento e na construção de conhecimento; v. em sua dimensão comunicativo-social marcada pela alteridade e intersubjetividade.

Nessa acepção, linguagem é entendida, portanto, como um fenômeno social e histórico, ratificando Bronckart (1999/2007, p.34) que a define como uma "produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve". De acordo com essa perspectiva, as atividades e as produções de linguagem do ambiente social são de extrema relevância, pois conduzem o desenvolvimento humano na direção de um pensamento consciente. É, portanto, no quadro das atividades sociais de linguagem e no quadro da formação social, que as ações de linguagem dos sujeitos se desenvolvem pela sua materialização nos textos.

Em relação à ação de linguagem, segundo Bronckart (2007, p. 99), ela pode aparecer em dois níveis. No sociológico, "como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular", e no nível psicológico, como sendo o conhecimento que existe "em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal." Tomando esses dois níveis como aspectos fundamentais à constituição do ser humano em seu desenvolvimento social, fica evidente a importância da utilização das formas comunicativas de uma determinada formação social, convertida em gênero, durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas e de sua relevância social nas diversas situações de comunicação em que se inserem os gêneros e de como tais situações podem ser transpostas para as atividades de ensino.

Sob essa concepção, os autores da perspectiva do ISD concebem o gênero como oportunizador das interações que ocorrem por meio do uso da linguagem nas diferentes áreas de atividade humana (CRISTOVÃO, 2015). Assim, para a autora, os gêneros são constituídos pelos textos, que, por sua vez, apresentam ações de linguagem que são práticas sociais, com o objetivo de contribuir para as interações, a comunicação e a construção de significados no mundo. Nesse sentido, Cristovão (2015, p. 404) corrobora Bawarshi e Reiff (2010), quanto à caracterização do ISD como uma "pedagogia de gênero interativa, a qual promove uma relação recíproca entre as habilidades cognitivas individuais e a complexidade do texto a ser produzido".

Dessa maneira, para Cristovão (2015), os gêneros são, ao mesmo tempo: i. instrumentos de ensino, quando por meio deles o estudante engaja-se em atividades as quais lhe permitam agir em diferentes esferas socioculturais; ii. objetos de ensino, quando utilizados em um curso para que o estudante aprenda, por meio de cada gênero estudado, os elementos que o compõem, as escolhas retóricas, a forma como é organizado entre outros aspectos. Para a autora, a opção pelo campo teórico do ISD para o ensino e aprendizagem de línguas implica considerar três conceitos: i. a linguagem como uma ação social composta por diferentes dimensões; ii. o ensino e aprendizagem de línguas como uma atividade social mediada por diferentes instrumentos (linguagem, gêneros, Sequências Didáticas); iii. o ensino de línguas como um processo interativo de construção de significados. Ou seja, para o ISD a linguagem permeia o processo de construção da formação e do desenvolvimento humano.

A seguir, discuto os conceitos base de um ensino de línguas pautado na abordagem de gêneros.

3.2.1 Conceitos Centrais do Ensino de Línguas com Base em Gêneros

Nesta seção, discuto os conceitos de Gêneros, Modelo Didático de Gênero, Sequência Didática e Capacidades de Linguagem.

Os estudos já realizados com foco no ensino de línguas com base em gêneros evidenciam que esta proposta teórica pode contribuir para que os estudantes sejam sujeitos ativos na sociedade para transformá-la. Esse agir torna-se mais efetivo quando a escola os coloca em contato com diferentes gêneros, sem que haja dissociação do contexto de produção, seja na língua materna e/ou na língua estrangeira, oportunizando a eles a compreensão das diversas formas de materialização da linguagem, qualificando-os como

sujeitos mais bem preparados para viverem e agirem na sociedade, transformando-a quando necessário.

Para tanto, torna-se inegável o apoio na perspectiva bakhtiniana, que tem sido referência em estudos da área da linguagem. Para Bakhtin (1997), a natureza dialógica da experiência humana, facultada pela linguagem, é um elemento basilar para a citada atuação do sujeito. Isto implica que as pessoas se apropriam dos enunciados, relativamente estáveis, em uso por uma comunidade linguística, para nela e por eles agirem. Estes enunciados se constituem nos chamados gêneros discursivos que possuem três características essenciais:

1) conteúdo temático: diz respeito às diferentes atribuições de sentido, baseadas em fatores sócio-históricos, econômicos, culturais e temporais. Não se relaciona somente ao assunto do texto em si, mas à forma como esse conteúdo obtém sentido e como se materializa, considerando o contexto de produção;
2) estilo: refere-se à escolha de recursos fraseológicos, lexicais e gramaticais, componentes do enunciado, marcando a singularidade – estilo individual – e as reconfigurações para atender a um determinado contexto - coletivo;
3) construção composicional: consiste na organização e estruturação dos elementos linguísticos no texto e o modo como as diferentes esferas de atividades humana organizam os enunciados, o que lhe confere o caráter de relativamente estável, fazendo com que seja visivelmente reconhecido (BAKHTIN, 1997).

Schneuwly e Dolz (2004), por sua vez, optam por usar gêneros de textos, por envolver situações de comunicação diferentes com uma diversidade de modos de produção de textos, sejam escritos ou orais, mas que podem apresentar situações semelhantes e textos com características semelhantes, facilitando, portanto, a comunicação. Na definição de Schneuwly (2004/2013), os gêneros são, a um só tempo, complexos e heterogêneos (mas fundados de certa maneira sobre uma heterogeneidade "integrada"), produtos sócio-históricos, definíveis empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação de linguagem [...], ou seja, instrumentos culturalmente forjados. Esses gêneros, instrumentos para que os sujeitos possam agir linguisticamente, são constituídos por signos organizados de maneira regular, podendo variar em simples e complexos e compreender diferentes níveis (2004/2013, p. 171).

Mantendo a coerência entre o referencial teórico, ora apresentado, e o material produzido para a implementação da pesquisa, opto por utilizar a definição de Schneuwly, sem fazer, contudo, uso da distinção discursivo ou de texto, ficando apenas com a palavra gêneros.

Na perspectiva do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os estudantes. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Nesse sentido, quanto à relevância do trabalho com gêneros, corroboro também Cristovão (2013) ao destacar que

> [...] as produções humanas possuem um caráter histórico (MARX, 1984; VYGOTSKY, 1994), nossas ações estão intimamente relacionadas às atividades de linguagem socialmente construídas. E é por meio dos diversos gêneros textuais que temos a capacidade de organizá-las e desenvolvê-las. (CRISTOVÃO, 2013, p.365)

Sendo os gêneros, portanto, um meio pelo qual as atividades de linguagem podem ser organizadas e sistematizadas.

Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os estudantes de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral. Dadas as características (reconhecíveis empiricamente, acabadas, entre outras), o gênero se integra facilmente em projetos de classe e permite, por isso, que sejam propostas aos estudantes atividades que, a um só tempo, são específicas e fazem sentido.

Dando continuidade à explicitação do referencial teórico utilizado para a sustentação desta pesquisa, apresento, a seguir, os conceitos de Modelo Didático de Gênero e de Sequência Didática para um ensino de línguas, embasado no ISD.

3.2.2 Do escopo teórico aos objetos potencialmente ensináveis em Comentário Online: Modelo Didático de Gênero

A proposta do Modelo Didático de Gênero (MDG) advém de um grupo de pesquisadores da Escola de Genebra e teve seu início na década de 1980. Surgiu com foco no ensino e na aprendizagem de língua materna, no caso, de língua francesa, com vistas ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem dos estudantes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Nos anos 2000, autores brasileiros como Cristovão (2002, 2007), Machado e Cristovão

(2009) ampliaram essa proposta para o ensino de língua estrangeira. O MDG, tanto na concepção dos autores genebrinos quanto na dos autores brasileiros, compreende o estudo sistemático de textos que servirão de base para o ensino, em um momento anterior à produção da Sequência Didática. Assim, constitui-se como indicador das dimensões ensináveis de um determinado gênero, visto que o gênero trabalhado na escola passa a ocupar um lugar social distinto daquele para o qual foi produzido, sofrendo uma transformação quanto ao seu objetivo primeiro que é o de comunicar, tornando-se também um gênero a aprender.

Para chegar às dimensões ensináveis a serem delimitadas na preparação de aulas, os autores Dolz e Schneuwly (2004/2013, p.152) propõem aos professores analisar um conjunto de textos, partindo dos estudos realizados por especialistas e orientando-se pelos seguintes princípios:

> - legitimidade, pois referem-se a Saberes legitimados, seja por seu estatuto acadêmico, seja por terem sido elaborados por especialistas no domínio em questão;
> - pertinência: a opção, entre os Saberes disponíveis, daqueles que são pertinentes, em função das finalidades, dos objetivos escolares e das capacidades dos alunos;
> - solidarização: a criação, pelo contexto em que se situam, de um novo todo coerente, no qual os Saberes integrados formam um sentido parcialmente novo, que pode se distanciar daquele que têm no contexto das teorias de origem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004/2013, p.152).

Sob esse prisma, o professor toma, como subsídios para a produção das atividades das Sequências Didáticas, os resultados obtidos pela análise do *corpus* de textos e dos princípios supracitados. Essa ação objetiva um ensino mais efetivo, permitindo adequações às necessidades dos estudantes quanto ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem (cf. a Seção 3.2.4), contribuindo sobremaneira para a delimitação dos objetivos pedagógicos (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; BARROS, 2012).

Seguindo essa proposta, produzi o MDG que serviu de guia para a produção das atividades de um dos Módulos da SD4, que tinha como gêneros centrais o poema e o comentário *online*. A compreensão de que a leitura de um poema oportuniza ao leitor tecer comentário sobre o texto lido, gerando, portanto, uma atitude responsiva ao primeiro (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997), motivou-me a busca por uma forma de agir social que pudesse extrapolar o espaço escolar. Desse modo, ao encontrar o *site PoemHunter.Com*[57],

[57]No *About us* é apresentado o que segue: o PoemHunter.Com tem por objetivo difundir os efeitos de poemas na vida social e individual das pessoas, aproveitando-se do advento da Internet, em constante mudança. Não há pausa no PoemHunter.Com, suas atividades contam com a participação ativa de milhares de membros. Os Visitantes do site são pessoas bem educadas, de todas as faixas etárias, as quais interessam-se pela cultura e pela arte, são leitores de livros e ocupam determinadas posições dentro da sociedade. Com base em resultados de pesquisas e da tendência geral observada nas atividades do site, apontam que os visitantes

vislumbrei a possibilidade de uma proposição de escrita que suscitasse um agir social significativo, corroborando Magalhães e Cristovão (2018), uma vez que os estudantes fariam a publicação da Produção Final *online.* A opção pelo gênero Comentário se deu pelo fato de esse gênero se fazer bastante presente nas redes sociais, constituindo o agir social dos estudantes em língua materna, tornando-se, dessa forma, um instrumento, em potencial, para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem em língua estrangeira também.

Delimitado o gênero, a escolha do tema a ser abordado por meio do Comentário *Online,* na produção escrita, ocorreu levando em conta as quatro dimensões apontadas por Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004/2013, p. 225):

> - uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;
> - uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
> - uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos;
> - uma dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens.

O poema tratava do tema referente a escolhas pessoais, apresentando-se coerente para o contexto de formação inicial, bem como para outros contextos, pois, como sujeitos, esse tema faz-se presente nas vivências cotidianas. Isso posto e, tendo em conta o agir linguageiro e praxeológico, como força motriz para o trabalho a ser desenvolvido e a função social da escola em formalizar os conhecimentos científicos necessários à apropriação de diferentes gêneros, pautei-me nos saberes legitimados, advindos de Köche, Boff e Marinello (2010). Para essas autoras o Comentário tem por objetivo tecer considerações avaliativas sobre algum assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, um filme, um poema, entre outras possibilidades. Ademais, esse gênero tende a ser curto e, na maioria das vezes, é produzido de forma espontânea, esperando convencer o interlocutor quanto à veracidade das ideias expressas.

Em relação à estrutura comunicativa, o Comentário pode apresentar uma estrutura relativamente livre, vocabulário e linguagem comuns. Há predominância da sequência argumentativa, no entanto, as sequências descritivas e narrativas (BRONCKART,

---

de PoemHunter.Com o consideram não como um site de entretenimento, mas como um local de conhecimento, cultura e arte e que eles desejam que ele permaneça assim. (Adaptado do que está disponível em <https://www.poemhunter.com/PoemHunter/show.asp?p=AboutUs/inc_about_us.htm> Acesso em:

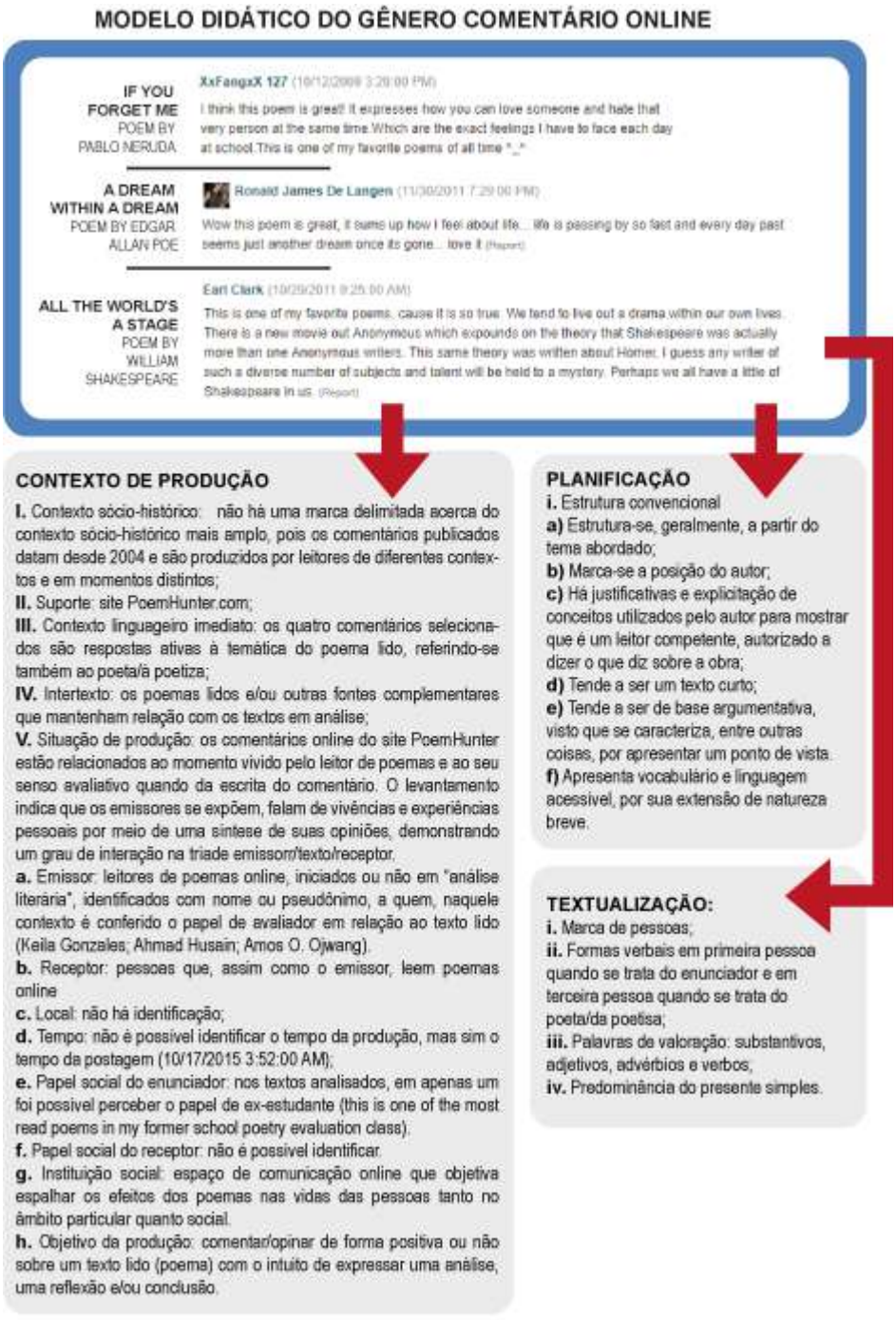
1999/2007) também são empregadas a fim de dar sustentação à argumentação. Esse gênero tem o presente simples como tempo verbal predominante.

No tocante à esfera de circulação, o Comentário circula em sites de qualquer natureza (científica, jornalística, redes sociais, entre outras). Geralmente, apresenta uma análise crítica ou interpretação a respeito do que foi lido/visto. O Comentário também aparece em outras mídias escritas ou orais, tais como jornais impressos ou televisivos e/ou revistas.

A prática de compreensão e produção escrita do gênero Comentário impulsiona o estudante a expor suas opiniões e ideias, desenvolvendo sua capacidade argumentativa e promovendo reflexões que contribuem para que haja uma apropriação dos gêneros como instrumentos. Além disso, o Comentário *Online* permite uma acentuada liberdade por parte de seu enunciador, marcando a subjetividade expressa nesse gênero.

Quanto ao tema do gênero Comentário *Online,* na amostra do *corpus* utilizado para a produção do MDG, há uma indicação de que os leitores de poemas, cujos Comentários estão disponíveis no *site PoemHunter*, após suas leituras, postam uma avaliação ora sobre o poema lido, ora sobre o poeta e/ou ora sobre a temática tratada no texto. Tais comentários apresentam-se numa situação de espontaneidade, demonstrando a autoexpressão de um leitor, com a presença de apreciações valorativas, respaldadas em argumentos, geralmente, do senso comum. Nesse sentido, considero relevante apoiar-me na noção de axiologia/valoração advinda do pensamento bakhtiniano, sustentada por Alves Filho e Santos (2013), uma vez que o gênero Comentário *Online* é tido como enunciados situados historicamente, por meio dos quais os sujeitos expressam uma valoração apreciativa a respeito de diferentes temáticas. Considerando o exposto e o conjunto de dados analisados, pautada na proposta de Machado e Bronckart (2006) e nos estudos de Cristovão (2007) e Messias (2014), apresento, a seguir, a sistematização dos elementos ensináveis do gênero Comentário *online*, tendo como base o recorte de quatro textos publicados no *site PoemHunter*. A **Figura 8** sintetiza essa análise.

Figura 8 – Modelo Didático do Comentário *Online*



Fonte: a própria autora

O modelo didático do Comentário *Online* pauta-se nos parâmetros propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo e, na esteira do defendido por Dolz, Schneuwly e Haller (2004/2013), não retrata o objeto como tal nas atividades de ensino e aprendizagem, mas sim disponibiliza informações que podem servir como subsídios no momento da transposição didática, ou seja, pode servir de base para a produção de diferentes Sequências Didáticas, as

quais devem ser produzidas a partir das necessidades concretas dos estudantes, objetivando dar-lhes acesso a "práticas de linguagens novas e dificilmente domináveis" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Ao ser compreendido dessa forma, esse modelo pode contribuir para que os professores se atentem para as especificidades de cada contexto de ensino, considerando o que já é de conhecimento dos estudantes - nível de desenvolvimento real - e tendo como objetivo a proposição de atividades condizentes com o que pode ser realizado pelos estudantes, por meio da interação e dos elementos de mediação - zona de desenvolvimento proximal - com vistas a contribuir para que novas bases de aprendizagem sejam constituídas por eles, promovendo, assim, o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem. Levando isso em conta, bem como a especificidade do contexto e o fato de tratar do ensino de uma língua estrangeira, passei à produção de atividades, parte de uma Sequência Didática com foco no Comentário.

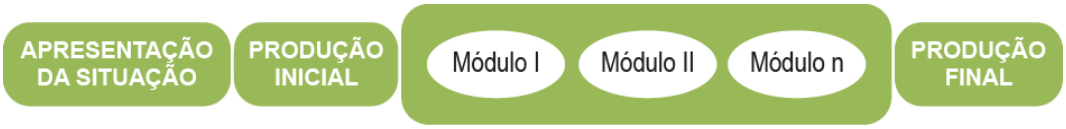
Com base no exposto e na complexidade envolvida no ato de planejar, produzir e implementar atividades organizadas sistematicamente, passo a discorrer sobre o procedimento da Sequência Didática.

3.2.3 Sequência Didática: Um procedimento metodológico para o ensino de língua inglesa com base em gêneros

Os autores de Genebra definem a Sequência Didática como sendo um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, com o objetivo de auxiliar o estudante a dominar um dado gênero, possibilitando-lhe escrever e/ou falar de maneira apropriada em uma situação de comunicação bem definida. Nesse sentido, a Sequência Didática apresenta um modelo de organização de atividades, envolvendo a situação de comunicação, as convenções de um gênero particular e a superação de dificuldades específicas dos estudantes, contribuindo para que possam se apropriar de práticas de linguagem que, se não fosse por meio da ação mediadora do professor, dificilmente seriam apropriadas por eles.

Assim, a produção de uma Sequência Didática, nos moldes dos autores de Genebra, tendo o Modelo Didático de Gênero como base, apresenta a seguinte estrutura:

Figura 9 – Esquema da SD da Escola de Genebra

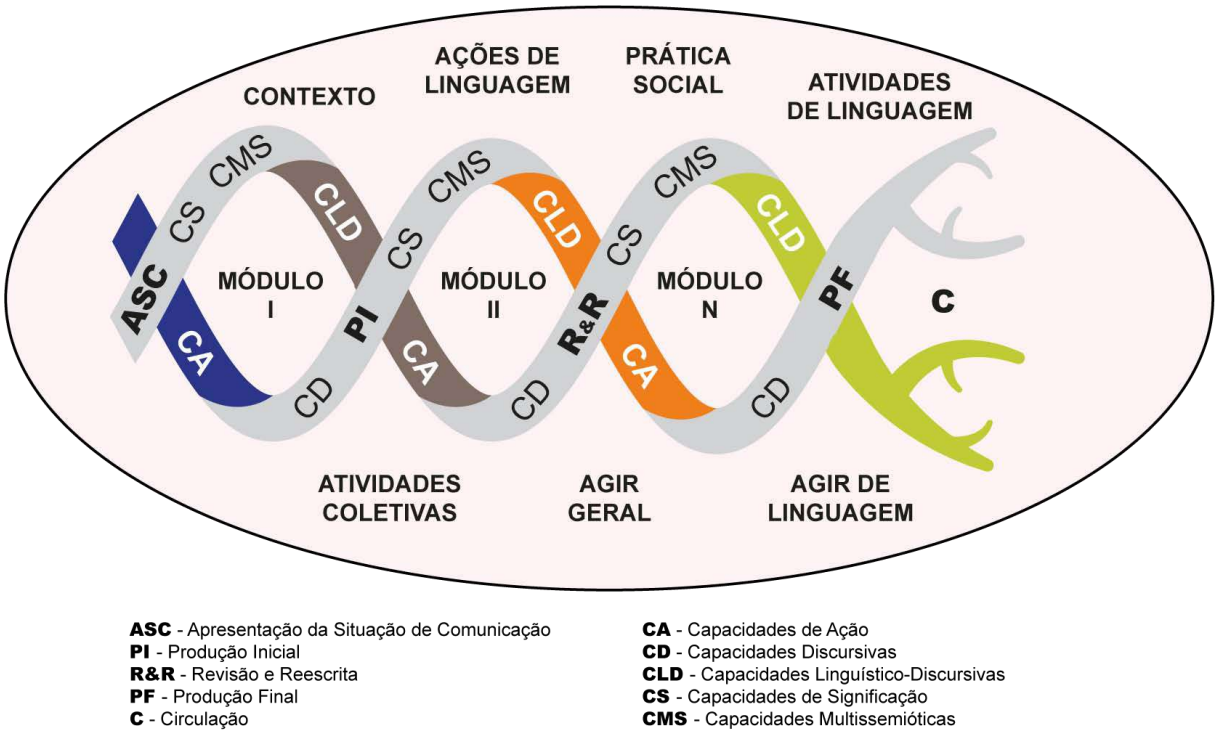


Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98).

Essa organização tem por objetivo ajudar o estudante a dominar melhor os componentes de um determinado gênero, de forma que ele seja capaz de agir de forma eficaz, por meio da linguagem, tanto dentro quanto fora do contexto escolar. Contudo, da forma como se apresenta na **Figura 9**, este esquema pode indicar que as ações que permeiam as práticas pedagógicas ocorram linear e estaticamente, não condizendo com aquelas pautadas no ISD. Assim, as autoras Miquelante, Cristovão e Pontara (no prelo) propõem uma reconfiguração do citado esquema[58] enfatizando a mobilidade e a plasticidade do trabalho oportunizado pelo procedimento da Sequência Didática, bem como o movimento articulado e contínuo das Capacidades de Linguagem. A ressignificação proposta é semelhante à molécula do DNA do corpo humano. Ademais, o modelo ressignificado apresenta uma expansão no sentido de deixar marcada a operação de revisão e de reescrita, que acontece durante o desenvolvimento dos módulos, bem como a possibilidade de circulação dos textos para além dos muros da escola, em diferentes meios e suportes, como etapa final para a Sequência Didática.

[58] Magalhães e Cristovão (2018) apresentam diferentes configurações de Sequência Didática do contexto brasileiro. Esse livro encontra-se disponível em <http://www.ufjf.br/nucleofale/files/2010/06/LIVRO-Sequ%C3%AAncias-e-projetos-did%C3%A1ticos-no-PNAIC-Magalh%C3%A3es-Cristov%C3%A3o.pdf>

Figura 10 – **Ressignificação do esquema da SD**



Fonte: Miquelante; Cristovão; Pontara (No prelo)

Guardadas as diferenças entre o contexto no qual se originou o procedimento da Sequência Didática, a ressignificação da proposta inicial e o contexto de realização desta investigação, tomo por possível que os princípios teóricos subjacentes ao ensino de francês como língua materna podem também ser levados em consideração ao tratar do ensino de LI como língua estrangeira, desde que consideradas as especificidades de cada contexto. Essa posição já foi tratada por Cristovão e Stutz (2011), ao discorrerem sobre as semelhanças e especificidades de duas Sequências Didáticas, sendo uma do contexto francófono para o ensino de francês como primeira língua e a outra do contexto brasileiro de ensino de língua inglesa, como LE. As autoras asseveram que as especificidades das atividades que integram uma Sequência Didática devem ser pensadas tendo em vistas as necessidades que emergem em cada contexto, bem como os objetivos estabelecidos para o ensino, seja ele de língua materna ou língua estrangeira.

Portanto, ciente da necessidade de respeito às determinações do contexto, a primeira etapa, denominada de Apresentação da Situação, tem como objetivo situar o estudante no contexto em que todo o trabalho será desenvolvido. Nesse momento, são apresentados os conteúdos que serão enfocados, os objetivos traçados e a proposta do agir

esperado por parte dos estudantes, realizado ao longo da implementação da Sequência Didática em foco. Essa etapa é fundamental, pois é por meio dela que o estudante toma conhecimento da finalidade, dos possíveis interlocutores, do gênero a ser produzido e de suas características, do suporte e do meio de circulação, a fim de que possa optar por qual posição social assumir, como emissor do texto. A produção do estudante adquire, portanto, uma função social, tornando-se um instrumento de participação, possibilitando-lhe a transformação de cenas materiais e sociais da existência humana. Essa etapa da Sequência Didática se aproxima do que é defendido por Davidov (1997) quanto ao resultado de uma atividade de estudo focada no processo de apropriação do conhecimento é realizada pelo estudante com vistas à sua própria transformação.

A segunda etapa refere-se à "Produção Inicial", que tem por finalidade possibilitar ao estudante entrar em contato com textos do gênero enfocado na Sequência Didática. Esse primeiro contato pode ser em forma de uma produção oral ou escrita, ou ainda por meio de atividades em que o estudante possa falar sobre o que já conhece a respeito do gênero e/ou tema propostos. O importante é que essa etapa forneça subsídios para o professor poder (re)organizar as atividades seguintes, de acordo com as dificuldades e/ou possibilidades reais da turma.

Desse modo, uma primeira produção, considerando o caráter de processo que envolve o ensino via Sequência Didática, constitui-se em um valioso momento de aprendizagem. É importante não concebê-lo como avaliação somativa, com objetivo de classificar os resultados do estudante, mas sim como formativa, por procurar identificar o que ainda não foi apropriado pelo estudante, e suas necessidades, servindo como base para os (re)ajustes na prática pedagógica. Além disso, em se tratando do ensino de LI, a realização dessa Produção Inicial serve como um diagnóstico, tanto para o estudante quanto para o professor, levando ambas as partes a observarem o que é conhecido e o que ainda apresenta como lacunar, com vistas a uma (re)definição na condução dos módulos das Sequência Didática. Em outras palavras, é por meio dessa produção que o professor, ao entrar em contato com o que o estudante é capaz de fazer sozinho, nível do seu desenvolvimento real, organiza o seu ensino, em módulos, de forma a atuar na zona de desenvolvimento proximal do estudante, procurando colocá-lo em contato com os saberes socialmente elaborados, os quais, na escola, são oportunizados por meio de uma atividade conjunta, seja com o professor, com os colegas de sala e/ou com os instrumentos físicos ou simbólicos que permeiam as atividades escolares (DAVIDOV, 1987), a fim de que possam contribuir para que ele avance em direção ao nível de seu desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 1998).

Os módulos, em número variável, são preparados conforme as necessidades expressas diante da complexidade do gênero, bem como diante da proposta do agir. Constituem-se por várias atividades e exercícios, cujo objetivo é desenvolver as Capacidades de Linguagem dos estudantes mediante a apropriação mais efetiva do gênero em foco, que acontece por meio do estudo dos diversos elementos constitutivos dos gêneros, dando origem a um processo de ensino e aprendizagem que vai do mais complexo ao mais simples, do todo (Produção Inicial) para as partes (módulos), voltando novamente ao todo (Produção Final). Assim feito, durante o desenvolvimento dos módulos o estudante tem a possibilidade de realizar, em se tratando do gênero escrito, a revisão e reescrita da sua Produção Inicial (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010; MENEGASSI, 2010; RUIZ, 2001/2013; GASPARATTO, 2014), a partir dos elementos estudados e do texto interventivo do professor (RUIZ, 2001/2013). É, em especial, nessa etapa que a concepção de atividade (LEONTIEV, 2003) pode ser basilar na organização do trabalho do professor e também nas ações do estudante. Esta argumentação se dá pela compreensão de que os textos interventivos do professor, juntamente com as atividades desenvolvidas nos módulos da Sequência Didática, podem gerar uma necessidade/um motivo nos estudantes de modo a se sentirem estimulados a realizar as etapas de revisão e reescrita, como algo capaz de contribuir para a apropriação do conhecimento, deixando de ser apenas uma ação, transformando-se em atividade, conforme preconizado por Leontiev (2003).

Desta feita, é possível afirmar, também, que o procedimento da Sequência Didática convoca o estudante a realizar com autonomia e comprometimento a atividade de estudo, que, segundo Davidov (1987, p. 324-325), inclui a tarefa de estudo, as ações de estudo e a autoavaliação. Para este autor

> 1. a tarefa de estudo relaciona-se à generalização teórica, ao domínio das relações gerais com a área de conhecimento estudada e a novos procedimentos de ação, bem como sobre a compreensão do estudante acerca da sua autonomia na realização das tarefas está relacionada à sua motivação para o estudo e à sua ação como sujeito;
> 2. as ações de estudo, se organizadas, oportunizam ao estudante individualizar as relações gerais, identificar os princípios e as ideias-chave e uma área específica do conhecimento, para modelar estas relações, para dominar os procedimentos de passagem das relações gerais para a sua concretização e também o inverso, da passagem do modelo ao objeto.
> 3. A realização, pelo aluno, das ações de autoavaliação e de controle[59].

[59] Adaptação do texto que segue: 1. La comprensión por el escolar de las tareas de estudio; éstas se encuentran estrechamente ligadas con la generalizaciónsustancial (teórica), llevan al escolar a dominar las relaciones generalizadas en el área de conocimientos estudiada, a dominar nuevos procedimientos de acción. La asunción de la tarea de estúdio por el escolar, su planteo autónomo están estrechamente relacionados con la motivación de estudio, con la transformación del niño en sujeto de la actividad. 2. La realización, por el escolar, de las *acciones de estudio;*con una organización correcta del proceso las acciones del alumno se orientan a individualizar las

À vista disso, estabeleço uma relação entre o que é proposto por Davidov (1987) e o que se propõe nas etapas da Sequência Didática, sobretudo, na última, que objetiva instigar o estudante a colocar em prática o que aprendeu em cada módulo, aprimorando, portanto, as versões anteriores de sua produção, de modo a apresentar a Produção Final, objeto da concretização da proposta do agir social estabelecido no momento da Apresentação da Situação. A partir deste momento, seu texto, entrará em circulação, cumprindo a função social para o qual foi planejado. Além disso, as atividades realizadas pelo professor e pelo estudante ao longo da implementação de uma Sequência Didática podem contribuir para a apropriação dos conhecimentos elaborados pela sociedade, principalmente, por tomar como central os textos que são produzidos e circulam em diferentes esferas da atividade humana.

Apresentadas as etapas de uma Sequência Didática para o oral e a escrita, seja em sua proposta original ou ressignificada, resta destacar que, apesar de haver uma organização previamente estabelecida quando da sua elaboração, isso não quer dizer que essa ordem seja rígida e não aceite adaptações. Também não significa que, uma vez produzida uma Sequência Didática, ela deva ser compreendida como uma "camisa de força" que engessa o trabalho do professor a ponto de não permitir alterações, supressões e/ou acréscimos. A implementação de uma Sequência Didática envolve as condições presentes no contexto, tais como os aspectos físicos e materiais, a formação do professor, o nível real de conhecimento dos estudantes, dentre outros, conforme considerações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93):

> [...] as Sequências Didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos estudantes, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das Sequências Didáticas.

Voltando para as Sequências Didáticas implementadas nesta pesquisa, vale relembrar que foram produzidas para outro contexto e situação de aprendizagem. Diante disso e do defendido pelos autores genebrinos quanto à possibilidade de adaptação e transformação do material em função do atendimento às necessidades do grupo em que as Sequências Didáticas foram implementadas, houve a inserção de Atividades Complementares. Tais alterações objetivaram contribuir para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem dos

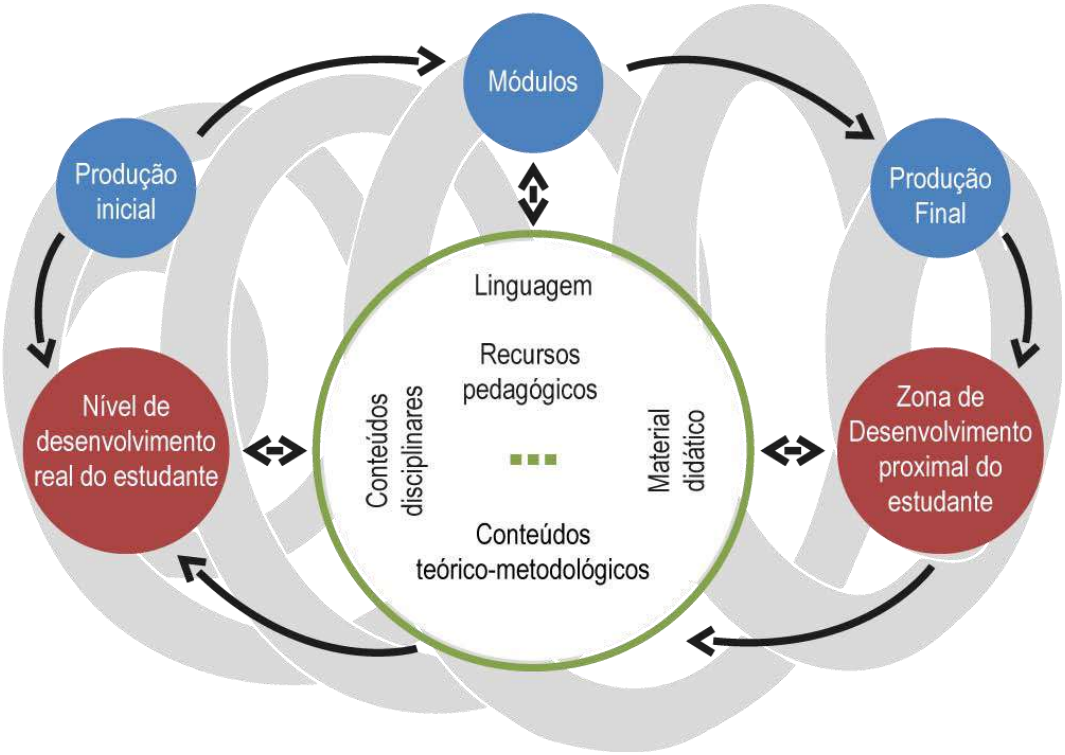
---

relaciones generales, los princípios rectores, las ideas clave del área dada de conocimientos, a modelar estas relaciones, a dominar los procedimientos de passaje de las relaciones generales a su concretización y a la inversa, los procedimientos de pasaje del modelo al objeto y a la inversa, etc. 3. La realización, por el alumno mismo, de *las acciones de control y evaluación*.

professores em formação inicial.

A **Figura 11** torna visual uma síntese do processo de atuação na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do estudante durante as etapas de implementação da Sequência Didática (SD).

Figura 11 – Síntese das etapas da SD – atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: a própria autora

Essa figura ratifica a afirmação de que o professor de línguas que opta pela perspectiva de ensino com base em gêneros, ao chegar ao final do trabalho de cada Sequência Didática, pode observar, pelas produções de seus estudantes, se os elementos de mediação contribuíram para o avanço esperado, bem como se colaboraram para que os objetivos fossem atingidos. Em caso negativo, cabe a ele uma tomada de decisão com o propósito de dirimir a lacuna identificada. Essa ação ocorre de forma espiralada, sendo retomada em processo, tendo em vista às necessidades dos estudantes e à apropriação dos conhecimentos.

Levando-se em conta as etapas da Sequência Didática e seu objetivo quanto à contribuição para a reconstrução e apropriação de práticas de linguagem por meio do ensino da textualidade, os autores genebrinos agrupam os gêneros a serem trabalhados na escola, considerando um número de regularidades linguísticas, bem como algumas ações linguísticas

da ordem do narrar, relatar, argumentar, expor e descrever (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Tal agrupamento permite que na produção de Sequências Didáticas haja a retomada de conteúdos pois prevê uma progressão curricular em espiral para o ensino de línguas com base em gêneros. Neste momento, faz-se necessário lembrar, com Dolz e Schneuwly (1998), que, para a produção de tais sequências, a produção do Modelo Didático do Gênero torna-se essencial, implicando em uma análise de vários textos do mesmo gênero, objetivando identificar os elementos ensináveis, a serem transformados em instrumentos e objetos de ensino, conforme já discutido anteriormente, com vistas ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem. A próxima seção abordará esse tópico.

3.2.4 Capacidades de Linguagem: operações para a realização de ações de linguagem

A opção pelo ensino mediado pelo procedimento da Sequência Didática requer a produção de atividades escolares voltadas para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem. Tais capacidades são definidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) como "habilidades requeridas para a produção de um texto em uma determinada situação de interação[60]" e são classificadas pelos autores em: Capacidades de ação (CA), Capacidades discursivas (CD) e Capacidades linguístico-discursivas (CLD).

As CA estão relacionadas à tomada de decisão do sujeito quanto à comunicação e têm o papel de situar o leitor e o escritor em relação à função social do gênero, aos conhecimentos sobre o contexto de produção, além do conhecimento de mundo que o agente receptor e o agente produtor possuem e suas possíveis relações com o gênero estudado.

As CD dizem respeito à capacidade de mobilizar modelos discursivos necessários à compreensão e à produção de um texto. De acordo com Bronckart (1999/2007), esta capacidade envolve a gestão da infraestrutura geral do texto – o plano geral do texto – a escolha dos tipos de discurso e a escolha dos tipos de sequência – formando um todo compreensível em uma composição única, apresentando tais variantes agrupadas ou justapostas.

As CLD, por sua vez, compreendem as operações de uso dos recursos linguísticos, as quais envolvem quatro tipos: a) operação de textualização; b) vozes enunciativas; c) operação de construção dos enunciados; d) escolhas lexicais.

Partindo da proposição dos autores supracitados, Cristovão e Stutz (2011) e

[60] "[...] aptitudes requises pour la réalisation dùn texte dans une situation dìnteraction déterminée.

Cristovão (2013) apresentam uma ampliação das três capacidades já mencionadas com vistas a "contemplar as esferas de atividade e as experiências humanas no sentido macro com a categorização denominada capacidades de significação" (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011, p. 575-576). Para as autoras, as Capacidades de Significação (CS) contribuem para a construção de sentidos:

> [...] mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas. (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011, p. 576)

As CS envolvem o campo ideológico, possibilitando ao sujeito construir sentidos frente à ampla gama de textos que o circunda.

As Capacidades Multissemióticas (CMS) dizem respeito "a semioses outras que não são transmitidas através da materialidade daquilo que é verbal" (LENHARO, 2016, p.30). As CMS, que, por sua constituição, para além da relevância para a análise de textos multimodais, podem contribuir para a compreensão e produção de textos orais e escritos de diversas esferas da atividade humana, em especial, daqueles que são compostos por linguagem verbal, não verbal e audiovisual.

Importante destacar que as Capacidades de Linguagem são apresentadas, separadamente, para fins didáticos. Da mesma forma, são elencados os critérios, os quais servem como parâmetro para produção das atividades que compõem SD e, também, como critério de análise para pesquisadores. A Figura 12 elenca os critérios correspondentes a cada uma das Capacidades de Linguagem definidas, anteriormente.

Figura 12 – Critérios para análise das Capacidades de Linguagem

Fonte: a própia autora com base nos autores supracitados.

Ciente de que o procedimento da SD objetiva contribuir para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem e, considerando a proposta de trabalho

norteadora do procedimento da Sequência Didática, no que concerne à escrita (DOL; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), assevero ser preciso conhecer muito bem o objeto a ser ensinado (gêneros orais e/ou escritos). Para buscar uma maior compreensão sobre o papel da escrita na Sequência Didática, trato, a seguir, dos conceitos de escrita, de correção, de revisão e de reescrita.

3.2.5 Escrita como Prática Social: Operações de Correção, de Revisão e de Reescrita

> Escrever, como tudo na vida, é uma atividade. Ao escrever, os seres humanos estão fazendo coisas, coisas com propósito, coisas que os transformam, transformam sua relação uns com os outros e com o mundo material. (BAZERMAN, 2015, p. 11)

Ao trabalhar a escrita na escola, faz-se imprescindível considerar o professor, os estudantes, o texto a ser produzido, assim como o próprio lugar da interação. Esse entendimento é possível a partir dos fundamentos da concepção sociointeracionista de linguagem, a qual compreende a escrita como forma de ação social[61] (BAZERMAN, 2000).

Pensar a escrita no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira vai para além do ensino da escrita em língua materna, pois, como apontado por Vigotski (2009), diferentemente da língua materna, o desenvolvimento da língua estrangeira implica a tomada de consciência sobre a aprendizagem dessa língua. Assim sendo, a escrita que, de forma geral, requer uma ação analítica, quase sempre deliberada, por meio da qual o produtor do texto precisa ser capaz de transformar o som da palavra em símbolos alfabéticos, de maneira ordenada para que sua produção seja inteligível, na língua estrangeira, essa tarefa exigirá um nível ainda mais elevado de abstração.

Ao investigar a apropriação da escrita por um grupo de crianças, Vigotski destaca que a escrita é a fala sem interlocutor, endereçada a uma pessoa ausente e/ou imaginária ou, ainda, para ninguém em particular, exigindo do produtor do texto, como dito no parágrafo anterior, um alto nível de abstração, de atenção voluntária e de trabalho consciente. Tudo isso ocorre porque, no ato da escrita, exige-se um detalhamento da situação atual e do que se pretende com a produção.

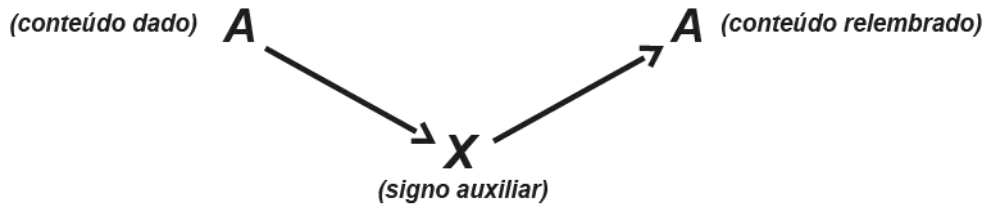
Sob essa perspectiva, alguns trabalhos já foram realizados, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira[62]. Beato-Canato (2009), por exemplo, ao realizar uma

[61] Pontara (2015) apresenta um breve histórico sobre a escrita na história da humanidade.
[62] As pesquisas de Beato-Canato (2008, 2009) e Bork (2016) apresentam exemplos de trabalhos com a escrita em língua estrangeira com base nos princípios do ISD.

teorização sobre o conceito de escrita à luz do ISD e fazer uma discussão sobre o trabalho realizado na escola ancorado nessa teoria, alega que a escrita, como processo enunciativo-discursivo, é uma atividade complexa, exigindo, portanto, um ensino sistemático e deliberado.

A discussão, da autora supracitada, corrobora Vigotskii, Luria e Leontiev (2010, p. 99), os quais defendem que escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Esses autores, ao abordarem o processo de escrita com adultos, afirmam que esse processo possibilita a relação entre um conteúdo, um símbolo e a possibilidade de relembrar o conteúdo, em outro momento, por meio do registro escrito. Eles exemplificam esse processo por meio da seguinte fórmula:

Figura 13 – Fórmula para o processo de escrita em adulto



Fonte: Vigotskii, Luria e Leontiev (2010, p. 160)

Ao trazer tal concepção para o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira para adultos, há evidências de que, ao realizar o trabalho com a escrita como forma de ação social, haverá uma possibilidade maior de apropriação do conteúdo ensinado, isto porque ao escrever, significativamente, faz-se uso de um conteúdo dado, o qual é relembrado por meio do signo utilizado, neste caso, as palavras da LI organizadas sistematicamente em um texto.

Vale ressaltar que o ato de escrever precisa ser ensinado e que a escrita como forma de ação social, envolvendo a correção, a revisão e a reescrita, oportuniza uma interação entre professor e estudante, estudante e estudante, a qual pode contribuir para que este escritor/estudante se sinta autor e capaz de organizar seu pensamento ao escrever e, por meio dessa ação, interagir com outros sujeitos.

Sob esse ponto de vista, para a discussão dos conceitos de escrita, de correção, de revisão e de reescrita, ciente da importância de tais operações para o ensino e aprendizagem de línguas, sobretudo no caso desta pesquisa, apoio-me em Pasquier e Dolz

(1996); Dolz, Gagnon e Decândio (2010); Celi (2005, 2012); Leite (2012); Ruiz (2001/2013); Menegassi (1998, 2010); Gasparotto (2014); e Menegassi e Gasparatto (2016).

Pasquier e Dolz (1996), ao discutirem acerca do ensino da escrita, apontam essa ação como sendo difícil, contudo, de extrema relevância para a formação dos sujeitos que passam pelos espaços escolares. De acordo com esses autores, para que o estudante seja capaz de produzir textos adequados à sua função social, alguns aspectos devem ser considerados como fulcrais no processo de ensino e de aprendizagem da escrita como o contato com uma diversidade textual, uma vez que a produção de textos requer um ensino capaz de suscitar, no estudante, a compreensão de que a escrita envolve um conjunto de aprendizagens específicas de variados gêneros textuais, o que exige de quem produz um texto a capacidade de se adaptar às diferentes situações de produção; a aprendizagem precoce: iniciar o processo de escrita textual desde o primeiro contato com o espaço escolar; a aprendizagem em espiral: refere-se à organização do ensino e aprendizagem de forma a colocar o estudante em contato, tanto na leitura quanto na escrita, com textos das diferentes ordens (narrar, explicar, argumentar, descrever, e dialogar), considerando os diferentes níveis escolares, os gêneros e as dimensões textuais; a realização de tarefas complexas e globais: produção de um texto em resposta a uma determinada situação de comunicação, contando com a mediação do professor; ensino intensivo: organização do ensino de forma concentrada e em um período não muito longo, o contato com textos sociais: oportunizar o estudo de textos que sirvam de referência para uma produção que atenda a uma situação de comunicação bem definida; a revisão como atividade de aprendizagem: atividade que precisa ser ensinada para que o estudante a compreenda como parte integrante da escrita; o método indutivo: o estudante, por meio de orientações, descobre novos saberes e realiza a tomada de consciência do que precisa para realizar novas tarefas, a regulação externa: viabilizada pelo professor – lista de controle, por exemplo; regulação interna: realizada pelo próprio estudante, quando este, ao se apropriar das habilidades necessárias à produção de um texto, é capaz de revisar seu texto de forma autônoma e a Sequência Didática que, conforme discutido na Seção 3,2,3, é organizada sistematicamente, em torno de um gênero e tem por objetivo viabilizar instrumentos comunicativos e linguísticos aos estudantes para que estes possam agir na e pela linguagem em suas prática sociais.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.13), ao apontarem a aprendizagem da produção escrita como uma das finalidades fundamentais do ensino de línguas, indicam que o texto deve ser considerado a unidade de trabalho, exigindo, portanto, que sejam consideradas as práticas comunicativas e culturais de uso dos textos, bem como os aspectos afetivos,

cognitivos e sociais

À esteira dessa concepção, Celi (2005) concebe a escrita como uma atividade funcionalmente orientada, defendendo que o seu ensino deve partir do trabalho com os gêneros, os quais oportunizam o contato com as práticas sociais no espaço escolar. Para tanto, a Sequência Didática apresenta-se como um procedimento de ensino capaz de permitir aos estudantes o confronto com "práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem" (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Para esses autores, "essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objetos de aprendizagem, as Capacidades de Linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela Sequência Didática." Desta forma, ao propor um trabalho com a Sequência Didática com professores em formação inicial, tive o objetivo de lhes dar autonomia, para que refletissem sobre a apropriação ou não do gênero, das lacunas ainda existentes e de como superá-las.

Tendo a escrita como uma das atividades que compõem a Sequência Didática, conforme apresentado na Seção 3.2.3, destaco a Apresentação da Situação, momento em que o estudante entra em contato com o conjunto de dados de textos, a fim de (re)conhecê-los, para, então, passar à sua produção, na fase denominada de Produção Inicial. Para isso, o projeto comunicativo é exposto. Este momento é fundamental, pois envolve a apresentação de um problema de comunicação com uma finalidade de produção bem definida, servindo, também, de base para a preparação dos conteúdos dos textos a serem produzidos.

Assim, é esperado do professor, nessa fase, um detalhamento quanto ao contexto de produção, envolvendo os cinco aspectos apresentados por Machado e Bronckart (2009, p. 46-47):

> - contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, em que circula e é usado;
> - suporte em que o texto é veiculado;
> - contexto linguageiro imediato, isto é, o(s) texto(s) que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado;
> - intertexto, isto é, o(s) texto(s) com o(s) qual(is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises;
> - situação de produção, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (BRONCKART, 1997).

Sob esta perspectiva, apoio-me também nas operações da produção textual, conforme apresentadas por Dolz; Gagnon; Decândio (2010), destacando que as etapas das

Sequências Didáticas viabilizam, no que tange à escrita, as etapas de releitura, de revisão e de reescrita do texto, as quais se caracterizam como operações processuais e recursivas da escrita entre os momentos da Produção Inicial e da Produção Final. Essas operações acontecem, principal e primordialmente, na escrita compreendida como prática social, realizada processualmente. Dessa forma, faz-se necessário considerar como fundamentais os parâmetros das situações de interação para a escrita que ocorre em um processo contínuo de escrever, de revisar e de reescrever, culminando na Produção Final, assim como ressaltar que, na etapa de releitura, o estudante olha para seu texto como um leitor e esse posicionamento colabora diretamente com as etapas de revisão e reescrita. Geralmente, a releitura ocorre após o processo de correção do professor, permitindo ao estudante voltar ao seu texto e reescrevê-lo, a partir das intervenções do professor e/ou de um colega de classe.

Diante disso, é possível depreender que a operação de revisão e de reescrita implica assumir posturas diferenciadas, tanto por parte do estudante quanto do professor. Nesse sentido, Costa (2011) destaca a revisão como o momento em que o professor faz apontamentos no texto do estudante, assim como o período em que o próprio estudante reflete sobre seu texto e o reescreve. Para a autora, a revisão corresponde aos momentos de reflexão sobre o texto, o que oportuniza ao autor o aprimoramento de elementos linguísticos e textual-discursivos.

Gasparoto e Menegassi (2013) apresentam, com base em Fabre (1986) e Menegassi (1998), cinco estratégias que podem ser utilizadas pelos estudantes no momento da reescrita de um texto, a saber:

> - atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido;
> - atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações;
> - atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que lhe foi apresentada;
> - apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor, isto é, o aluno relê seu texto e o reescreve indo além daquilo que lhe foi proposto na revisão;
> - optar por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor. (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 31)

Em outras palavras, estas estratégias indicam que o estudante pode reagir de diferentes formas e, mesmo que haja uma conexão entre a revisão e a reescrita, a realização da revisão não garante a reescrita. No entanto, ao assumir o processo de escrita como uma atividade de estudo, compreendo que, a partir da revisão, o estudante tenha condições de reler, analisar e refletir sobre seus textos, o que pode contribuir para o desenvolvimento de suas Capacidades de Linguagem, em especial, quando se propõe a realizar a reescrita do texto. Nesse mesmo sentido, Leite e Pereira (2012, p.15) apontam que a reescrita, devido à

mediação oportunizada pela intervenção sistemática do professor, o que chamo de correção, demonstra ser "um momento significativo de aprendizagem das regras e usos da escrita", corroborando o que subjaz ao escopo teórico-metodológico do procedimento da Sequência Didática e de seu papel como instrumento de mediação capaz de contribuir para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem dos estudantes.

Ruiz (2013) trata a revisão como sendo inerente à reescrita e, quando realizada a partir dos apontamentos do professor, pode variar em função das estratégias utilizadas, no momento da correção (resolutivas, indicativas no corpo e/ou na margem, classificatórias, textuais-interativas). Para a autora, a correção resolutiva, conforme defendida por Serafini (1995), acontece: a) no corpo do texto, b) na margem do texto e c) no pós-texto. As três apontam soluções precisas para os problemas identificados no texto. Na primeira, o professor pode fazer uso das estratégias de: a) adição, na qual o professor faz o acréscimo de forma(s) no espaço interlinear superior à linha em que há o problema; b) substituição, o professor insere os termos substitutivos no espaço interlinear superior à linha em que o problema é identificado; c) deslocamento, quando, então, o professor escreve, em outro lugar do texto, a forma que deve ser transferida dentro do próprio corpo textual; d) supressão, o professor risca a forma problemática. Na segunda, o professor escreve a forma alternativa na direção da linha em que ocorre o problema. Na última, o professor escreve a forma alternativa à forma problemática, no "pós-texto". O Quadro 1 demonstra as ações do professor e do estudante, quando o professor opta pela correção resolutiva.

Quadro 1 – Ações do professor e do estudante na correção resolutiva

Correção Resolutiva (SERAFINI, 1995)	
Professor	Estudante
• identifica e soluciona o problema, por meio das seguintes estratégias: no corpo do texto (adição, substituição, deslocamento, supressão); na margem do texto (a forma alternativa é escrita na direção da linha em que há problema; no "pós-texto" (o problema identificado é reescrito); • realiza a correção com foco, geralmente, sobre os desvios estruturais.	• limita-se a copiar as correções feitas pelo professor, geralmente, no nível fonológico, morfológico, morfossintático e sintático; • Não precisa refletir sobre o seu erro.

Fonte: a própria autora com base em Menegassi e Gasparotto, 2016; Ruiz, 2013

A correção indicativa, por sua vez, é realizada por meio de símbolos icônicos, os quais indicam os problemas do texto, podendo ser no corpo do texto, quando o professor circunda (ou sublinha) a palavra em que ocorre o problema e/ou na margem do texto, quando o professor traça um "X" na direção da linha onde ocorre o problema, e/ou

ainda quando o professor traça sinais acompanhados de expressões curtas, na sequência linguística próxima à ocorrência do problema. O Quadro 2 ilustra as ações do professor e do estudante quando o professor realiza a correção indicativa.

Quadro 2 – Ações do professor e estudante na correção indicativa

Correção indicativa (SERAFINI, 1995)	
Professor	Estudante
• aponta onde há problemas no texto, por meio de diferentes sinalizações (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto, por exemplo: linhas, círculos, setas, X, etc.) • faz uso da metalinguagem.	• é convidado a reler seu texto; • realiza uma tarefa de revisão; • observa as indicações; • precisa reler o trecho e tentar compreender qual é o problema; • busca uma forma de solucionar o problema, após sua compreensão; • pode deixar de alterar o texto.

Fonte: a própria autora com base em Menegassi e Gasparotto, 2016; Ruiz, 2013

A correção classificatória acontece por meio de uma metalinguagem específica, podendo utilizar um conjunto de símbolos metalinguísticos de conhecimento dos estudantes. Segundo Ruiz, o estudante pode ou não alterar seu texto diante dos símbolos metalinguísticos na margem de sua redação e, caso não o altere, há indicativo de que ele(a) não o fez ou por dificuldade na realização da tarefa ou por não compreender a correção do professor. O Quadro 3 expõe as ações esperadas pelo professor e pelo estudante quando é realizada a correção classificatória.

Quadro 3 – Ações do professor e estudante na correção classificatória

Correção classificatória (SERAFINI, 1995)	
Professor	Estudante
• Utiliza uma lista de abreviações/códigos de conhecimento do estudante; • Sugere, às vezes, modificações; • Faz uso da metalinguagem.	• É convidado a reler seu texto; • Realiza uma tarefa de revisão; • Pode ou não realizar a revisão, seja por dificuldade em entender o significado do símbolo ou por não encontrar a solução para o problema indicado.

Fonte: a própria autora com base em Menegassi e Gasparotto, 2016; Ruiz, 2013

A correção textual-interativa ocorre por meio da interlocução entre professor e estudante. Por ser dialógica, ajuda a "resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo" (RUIZ, 2013, p. 52). Esse tipo de correção é feito por meio de bilhetes, no final do texto, possibilitando ao professor intervir no texto, fazer apontamentos, dialogar com o estudante e devolver-lhe a oportunidade do discurso, propiciando a reflexão, a revisão e a reescrita do texto. No Quadro 4 encontram-se algumas ações referentes às ações do professor e do

estudante na correção textual-interativa.

Quadro 4 – Ações do professor e estudante na correção textual-interativa

Correção textual-interativa (RUIZ, 2001/2013)	
Professor	Estudante
• dialoga com o estudante; apontando problemas relacionados não só à estrutura do texto, mas também ao conteúdo; • escreve o "bilhete" de orientação no pós-texto; • incentiva o estudante a reescrever o texto; • Faz uso da metalinguagem.	• analisa a natureza linguística dos problemas; • compara as diferentes versões do texto; • procura descobrir o porquê das alterações; • aprende o mecanismo da reescrita; • conscientiza-se da multiplicidade de formas linguísticas que a língua oferece; • desenvolve estratégias de autocorreção.

Fonte: a própria autora com base em Menegassi e Gasparotto, 2016; Ruiz, 2013

As discussões de Ruiz (2009/2013) acerca da correção textual-interativa são expandidas por Gasparotto (2014). Esta autora apresenta três formas distintas para esse tipo de correção, a saber: questionamento, apontamento ou comentário. O questionamento é usado para chamar a atenção para problemas identificados no texto e tem a função de instigar o estudante a refletir sobre o texto produzido. Com o uso frequente de verbos no imperativo, o apontamento pode ser feito por frase breve, a qual também mostra o que deve ser revisado e, às vezes, indicar como fazer. Sua função principal é apontar o problema a ser revisado. Por fim, o comentário é a correção mais completa e pode ser constituído pelas outras duas formas de correção textual-interativa, o questionamento e o apontamento. Os comentários marcam a busca pelo diálogo entre professor, estudante e texto e, desta maneira, podem tratar de mais de um aspecto sobre o qual o estudante deveria refletir.

Quadro 5 – Ações do professor e do estudante nas correções textual-interativa/questionamento/ apontamento/comentário

<table>
<tr><td colspan="3">GASPAROTTO (2014)</td></tr>
<tr><td></td><td>Professor</td><td>Estudante</td></tr>
<tr><td>Correção textual-interativa/ Questionamento</td><td>• busca chamar a atenção do aluno para um problema identificado no texto, por meio de perguntas;
• procura motivar o estudante a revisar e reescrever seu texto;
• demonstra interesse pelo texto.</td><td rowspan="2">• Interage com o professor;
• Interage com o texto;
• Interage consigo mesmo;
• assume papel responsivo;
• realiza operações linguístico-discursivas;
• faz escolhas quanto a aspectos sugeridos pelo sujeito-leitor;</td></tr>
<tr><td>Correção textual-interativa/ Apontamento</td><td>• faz uma intervenção breve e bastante objetiva;
• utiliza verbos no imperativo;
• informa ou orienta sobre a existência de um problema</td></tr>
</table>

Correção textual-interativa/ Comentário	• pode fazer uso de questionamentos, apontamentos e outros recursos discursivos que aproximem o revisor do interlocutor. • preconiza a interação com os estudantes, dialogando sobre o texto produzido, dando sugestões, motivando; • pode abordar problemas distintos do texto, sendo que o mesmo comentário pode orientar sobre mais de um problema do texto. • procura fazer uso de uma escrita mais elucidativa e, portanto, mais compreensível ao estudante.	• reflete sobre o que foi comentado ou apontado e estabelece o seu juízo de valor, podendo ou não acatar as sugestões de mudança.

Fonte: a própria autora com base em Menegassi e Gasparotto (2016); Ruiz (2001/2013).

As ações do professor e do estudante, ao longo do processo de escrita, correção, revisão e reescrita, apresentadas nos quadros ilustrativos, demonstram uma variação nos níveis de interação entre professor e estudante, professor e texto e entre estudante e texto. Essa variação durante a implementação de Sequência Didática torna-se perceptível desde a Produção Inicial até a Produção Final e sua ocorrência se dá com o intuito de atender às necessidades dos estudantes e aos objetivos do professor. Deste, são esperados determinados Saberes e Capacidades Docentes, conceitos a serem tratados na próxima seção.

3.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: SABERES E CAPACIDADES DOCENTES

Investigar o processo de ensino e aprendizagem de LI, em um contexto de formação inicial, foi uma ação consciente, por compreender que tal processo ocupa papel de relevância quando se trata dos Saberes e Capacidades Docentes[63]. Para tanto, pauto-me em estudos já desenvolvidos por Hofstetter e Schneuwly (2009), Cristovão, 2007, Feldman (2012), Stutz (2012) e Stutz e Carneiro (2015), os quais passo a discutir.

Partindo das discussões de Stutz (2012) sobre as concepções de formação, destaco que, para o contexto desta pesquisa, sem desconsiderar os saberes dos níveis institucional e actorial, o olhar investigativo é direcionado para os saberes provenientes do nível organizacional[64]. Esses saberes referem-se à apropriação de conhecimentos científicos relacionados à formação inicial - Saberes para Ensinar - e de saberes propostos na disciplina, com foco nos conteúdos escolares - Saberes a Ensinar. A decisão por esse olhar advém das

[63]Embora os documentos orientadores da educação no Brasil façam uso do termo competências, opto neste estudo pelos termos Saberes e Capacidades, considerando a existência de controvérsias em relação ao uso do termo competência. Esse termo, por ser polissêmico, abre para várias interpretações, dando margem à desvalorização profissional dos professores, "pelo fato de a Pedagogia das Competências ter o propósito de manter o modelo econômico neoliberal (TOGNATO; SILVA, 2010; STUTZ, 2012, p. 81), fundamentando-o em 'lucratividade, empregabilidade, laboralidade'" (TOGNATO; DOLZ, 2016, p.14). Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 133) "falar de competências, no lugar de Saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável a avaliação e controle de suas competências".

[64] Para maior entendimento sobre tais conceitos, indico a leitura da Seção 2.3.3 da pesquisa de Stutz (2012).

orientações basilares das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Letras, (BRASIL, 2001), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (BRASIL, 2015), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura (BRASIL, 2002), do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras (2010/2011) e do Plano de Ensino das disciplinas investigadas, LI II e LI III, trabalhadas em 2012 e 2013, que tratam do processo de formação docente.

Tendo em conta, assim como Stutz (2012) e Gimenez e Cristovão (2004), que o processo de formação deve contribuir para o desenvolvimento profissional, aliando os conhecimentos relacionados aos conteúdos disciplinares a outros conhecimentos científicos que se somam à constituição do sujeito-professor, com base nos documentos supracitados, bem como na Portaria INEP[65] (2017), que instrui os futuros professores de Língua Inglesa sobre a constituição da prova do Enade de 2017, ressalto que a articulação entre os Saberes e as Capacidades Docentes são elementos fundamentais à formação docente. Com isso, apoio-me em Saviani (1996) com o intuito de contribuir para a expansão de alguns conceitos já tratados pelos autores mencionados no início desta seção.

Assim, considerando as contribuições dos estudiosos e dos documentos supracitados, apresento uma ressignificação da denominação dos Saberes a Ensinar e Saberes para Ensinar, compreendendo-os como saberes teórico-crítico-contextual e saberes disciplinar-teórico-prático, respectivamente.

Os Saberes para Ensinar - saberes teórico-crítico-contextual - incidem sobre uma formação teórica sólida. Considero que os aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos, étnico-raciais, religiosos, políticos, entre outros oportunizam ao professor uma compreensão crítica do contexto em que atua, permitindo-lhe assumir um papel ativo capaz de intervir na realidade em que se encontra.

---

[65] PORTARIA Nº 502, DE 6 DE JUNHO DE 2017 A PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, em sua atual redação; a Portaria Normativa nº 8, de 26 de abril de 2017, e considerando as definições estabelecidas pela Comissão Assessora de Área de Letras-Inglês, nomeada pela Portaria nº 103, de 9 de fevereiro de 2017, resolve: Art. 1º O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para atuação profissional e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial, bem como sobre outras áreas do conhecimento. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2017/fisica_licenciatura_-_portaria_n_497_de_6_de_junho_de_2017.pdf> acesso em: 25 de jan. 2018

Os Saberes a Ensinar – saberes disciplinar-teórico-prático, são compreendidos como basilares para a atuação de um professor, pois referem-se ao conhecimento apropriado pelo sujeito-professor durante o processo de formação.

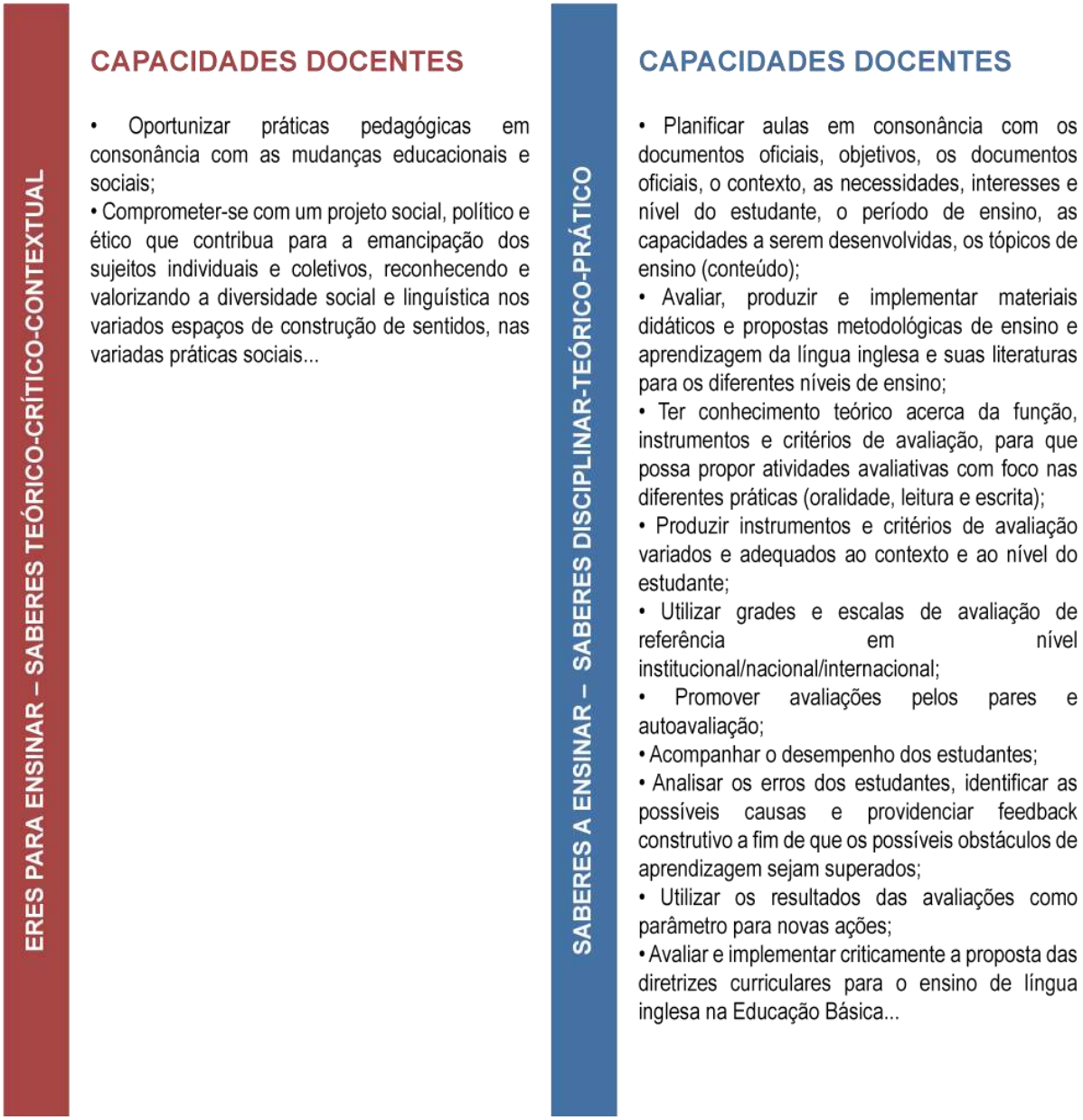
Os saberes supracitados, quando articulados entre si, garantem condições ao professor para realizar a transposição didática, articulando, para além do conhecimento da disciplina, os conhecimentos interdisciplinares e teórico-metodológicos, bem como os instrumentos mediadores necessários para a efetivação da prática pedagógica.

Sob essa compreensão, a partir dos documentos lidos, é esperado que ao longo do curso de formação docente inicial de Letras/Inglês, o futuro professor desenvolva Capacidades Docentes que lhe permitam o apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Capacidades Docentes esperadas pelos Documentos Oficiais

	CAPACIDADES DOCENTES		CAPACIDADES DOCENTES
ERES PARA ENSINAR – SABERES TEÓRICO-CRÍTICO-CONTEXTUAL	• Reconhecer o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de uma concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; • Estar aberto ao diálogo, demonstrando uma ampla visão do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica; • Analisar criticamente as Diretrizes Curriculares da Educação Nacionais e Estaduais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para a prática docente; • Dominar referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e proposição de ações didático-pedagógicas; • Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; • Promover e facilitar relações de cooperação entre a escola, a família e a comunidade; • Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, religiosa, entre outras; • Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais sobre processos de ensinar e de aprender, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; • Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a produção, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico, políticas públicas, projetos e programas educacionais; • Oportunizar condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;	SABERES A ENSINAR – SABERES DISCIPLINAR-TEÓRICO-PRÁTICO	• Dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, em relação a/ao: • processos históricos de formação da língua inglesa; • aspectos fonológicos, morfossintáticos e léxico-gramaticais da língua inglesa; • aspectos pragmático-discursivos da língua inglesa; • uso da língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, considerando as relações entre cultura e linguagem e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais; • diversidade linguística do inglês e seus aspectos geopolíticos; • Acompanhar as transformações do conhecimento humano e científico; • Promover espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso; • Possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade por meio da linguagem; • Ser capaz de realizar a reflexividade tendo em conta os conhecimentos científicos e a vivência da realidade social e cultural; • Fazer uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas; • Utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a produção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; • Ter domínio dos conteúdos básicos de sua disciplina que são objeto-- dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; • Ter domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos científicos para os diferentes níveis de ensino – transposição didática;

Continua...



Fonte: a própria autora

Em relação aos Saberes Docentes expostos por Stutz (2012), para além daqueles analisados nos documentos supracitados, desenvolvi uma sistematização de possíveis correlações no sentido de ampliar as compreensões acerca de tais saberes, conforme ilustra o Quadro 7. Necessário se faz ressaltar que os Saberes e as Capacidades Docentes apresentados, a seguir, são pautados nos estudos de Stutz (2012) com algumas complementações.

Quadro 7 – Correlação de saberes e Capacidades Docentes[66]

	SABERES DOCENTES	CAPACIDADES DOCENTES (STUTZ, 2012)	CAPACIDADES DOCENTES COMPLEMENTADAS[1]
ASPECTOS CONTEXTUAIS DO ENSINO	CONTEXTO	**Capacidade de Compreender/verificar:** **a)** as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais; **b)** os objetivos e necessidades dos alunos; **c)** o papel do professor de LE: i. autoavaliação dos alunos-professores; ii. avaliação do ensino de acordo com os princípios teóricos; iii. o suporte da pesquisa; iv. o aceite do retorno de informações dos alunos-professores, professor regente de turma, professora formadora; v. avaliação do trabalho dos colegas e contribuição por meio de críticas construtivas; vi. identificação dos problemas pedagógicos e didáticos dos alunos e do ensino por meio da pesquisa-ação e de estudos de caso; **d)** os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino.	**Capacidade de:** **a)** compreender as bases teórico-metodológicas dos documentos norteadores da educação básica nacional, estadual e local; **b)** planejar cursos/unidades de ensino com base nos documentos norteadores da educação básica nacional, estadual e local, com um "olhar" crítico e sem perder de vista o desenvolvimento humano (para isso, o estudante precisa do saber teórico e do saber da área - língua alvo); **c)** traçar objetivos a serem atingidos a curto e longo prazo a partir das necessidades e expectativas identificadas (para isso, o estudante precisa do saber teórico e do saber da área - língua alvo); **d)** apreciar o valor pessoal, intelectual e cultural para a aprendizagem de outras línguas, para si e para o estudante; **e)** considerar as necessidades cognitivas e afetivas do estudante (para isso, o estudante precisa do saber teórico e do saber da área - língua alvo); **f)** entender o papel do professor quanto à/ao: i. domínio do conhecimento específico da língua ii. valorização da aprendizagem de uma língua estrangeira aos estudantes, aos pais, entre outros; iii. aproveitamento das diferenças culturais dos estudantes como contribuição para suas aulas; iv. busca por conhecimento científico apropriado que possa contribuir para o ensino e aprendizagem de línguas; v. avaliação crítica quanto a sua prática pedagógica pautado na experiência, no feedback dos estudantes, nos resultados de aprendizagem e na avaliação dos pares, para ressignificá-las, respaldado teoricamente; vi. responsabilidade ética, social e política; vii. identificação de problemas pedagógicos e didáticos dos estudantes e do ensino e buscar soluções com base em conhecimentos científicos; **g)** avaliar e fazer uso dos recursos disponíveis na instituição; **h)** reconhecer as restrições e limitações quantos aos recursos disponíveis na instituição e fazer adequações em seu planejamento para atender às necessidades do ensino...
ASPECTOS CONTEXTUAIS DO ENSINO	PLANIFICAÇÃO DE AULAS	**Capacidade de:** **a)** identificar os objetivos de aprendizagem; **b)** organizar o curso; **c)** planificar os conteúdos da aula;	**Capacidade de:** **a)** identificar e estabelecer os objetivos de aprendizagem em consonância com: i. os documentos oficiais; ii. o contexto; iii. as necessidades, interesses e nível do estudante; iv. o período de ensino; v. as capacidades a serem desenvolvidas; vi. os tópicos de ensino (conteúdo); **b)** organizar unidades didáticas; **c)** planificar os conteúdos da aula; **d)** planejar e estruturar os conteúdos de forma coerente e adequada a um período de ensino; **e)** variar os tipos de atividades, considerando as diferentes formas de aprendizagem; **f)** planejar atividades com foco nas diferentes práticas (oralidade, leitura e escrita), procurando enfatizar a interdependência de língua e cultura; **g)** considerar o feedback dos estudantes como norte para o planejamento de outras atividades; **h)** planejar diferentes formas de interação para o desenvolvimento das atividades; **i)** planejar tarefas para casa e atividades extraclasse; **j)** planejar atividades avaliativas...
ASPECTOS CONTEXTUAIS DO ENSINO	RECURSOS	**Capacidade de:** **a)** analisar livros didáticos; **b)** selecionar textos; **c)** produzir atividades.	**Capacidade de:** **a)** analisar, selecionar materiais de apoio (dicionários, gramáticas, livros de referência) e produzir materiais didáticos apropriados ao contexto e ao estudante; **b)** utilizar as TICs na preparação e implementação de atividades em sala de aula; **c)** avaliar criticamente programas e plataformas de aprendizagem, selecionar e fazer uso deles; **d)** orientar o estudante quanto ao uso consciente de TICs em prol de uma aprendizagem autônoma...

Continua...

[66] Essas Capacidades Docentes foram por mim complementadas com base no PEPELF apresentado por Stutz (2012), bem como nos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras e a Portaria INEP Nº 502 de 6 de junho de 2017 para o Exame do ENADE.

	SABERES DOCENTES	CAPACIDADES DOCENTES (STUTZ, 2012)	CAPACIDADES DOCENTES COMPLEMENTADAS[1]
ASPECTOS INTERATIVOS DO ENSINO	REGÊNCIA DE AULAS	**Capacidade de:** **a)** utilizar o plano de aula e do curso; **b)** apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdos locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura; **c)** interagir com os alunos durante a aula; **d)** gerenciar a classe; **e)** utilizar a língua alvo.	**Capacidade de:** **a)** utilizar o plano de trabalho docente e o plano de aula; **b)** fazer (re)ajustes ao planejado; **c)** organizar tarefas de aprendizagem em diferentes níveis de dificuldade; **d)** apresentar um conteúdo linguístico, estabelecendo relações com conteúdos locais/internacionais, bem como entre língua e cultura; **e)** ser flexível na condução dos conteúdos, considerando as necessidades e interesses dos estudantes; **f)** promover a interação entre os estudantes, estudantes e professor, estudantes e material didático, etc., **g)** utilizar a língua alvo e encorajar os estudantes a fazerem o mesmo; **h)** atentar-se para as necessidades individuais e coletivas; **i)** oportunizar atividades que contribuam para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem; **j)** concluir o planejado; **k)** lidar com situações inesperadas...
	METODOLOGIA	**Capacidade de analisar/avaliar:** **a)** a produção oral e a produção escrita dos alunos; **b)** a interação oral e a interação escrita; **c)** a compreensão oral e escrita; **d)** a gramática; **e)** o vocabulário; **f)** a cultura.	**Capacidade de:** **a)** analisar/avaliar/selecionar materiais didáticos e textos orais e escritos apropriados à necessidade, interesse e nível dos estudantes; **b)** produzir/ressignificar atividades, pautando-se em textos orais e escritos, a fim de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do estudante; **c)** analisar, avaliar, produzir e implementar, criticamente, materiais didáticos coerentes com as diretrizes curriculares (Nacional/Estadual) para o ensino de língua inglesa na Educação Básica, considerando o contexto, o conteúdo e a contribuição para o desenvolvimento intercultural do estudante; **d)** propor atividades que promovam a compreensão das relações entre cultura e linguagem, considerando aspectos sócio e interculturais; **e)** utilizar uma gama variada de estratégias para ajudar o estudante a tomar consciência quanto ao processo de aprendizagem...
ASPECTOS INTERATIVOS DO ENSINO	APRENDIZAGEM AUTÔNOMA	**Capacidade de:** **a)** contribuir para o desenvolvimento de autonomia dos alunos; **b)** inserir tarefa de casa adequadas ao aprendizado dos alunos; **c)** planificar e gerenciar projetos e portfólios; **d)** utilizar ambientes de aprendizagem virtual; **e)** organizar atividades extraclasse (passeios, viagens).	**Capacidade de:** **a)** avaliar e selecionar atividades que contribuam para o desenvolvimento de autonomia estudante; **b)** avaliar, selecionar e produzir atividades que atendam a estilos e processos distintos de aprendizagem; **c)** avaliar, selecionar, produzir e orientar tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos estudantes; **d)** planificar e gerenciar projetos e portfólios; **e)** avaliar os resultados dos projetos e portfólios em conjunto com os estudantes; **f)** encorajar os estudantes a utilizarem ambientes de aprendizagem virtual; **g)** organizar atividades extracurriculares...
	AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	**Capacidade de:** **a)** compreender artefatos de avaliação; **b)** reconhecer o desempenho dos alunos; **c)** promover autoavaliação dos alunos; **d)** analisar erros dos alunos.	**Capacidade de:** **a)** propor atividades com funções diagnóstica, formativa e somativa com foco nas diferentes práticas (oralidade, leitura e escrita); **b)** produzir instrumentos e critérios de avaliação variados e adequados ao contexto e ao nível do estudante; **c)** avaliar e utilizar grades e escalas de avaliação de referência em nível institucional/nacional/internacional; **d)** promover avaliações pelos pares e autoavaliação; **e)** apreciar o desempenho dos alunos; **f)** analisar os erros dos estudantes, identificar as possíveis causas e providenciar feedback construtivo a fim de que esse obstáculo de aprendizagem seja superado; **g)** utilizar os resultados das avaliações como parâmetro para novas ações...

Fonte: a própria autora

Ao tratar dos Saberes e Capacidades Docentes para o contexto de formação inicial de professores de Língua Inglesa, em disciplinas que não a de Estágio Supervisionado, tomo em consideração a necessidade de contemplar a Prática como Componente Curricular (PCC)[67], uma vez que, durante o período da geração de dados, senti a necessidade de uma

[67] A PCC é definida pelo Parecer CNE/CES n.º 15/05, como um conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências docentes e faz parte das disciplinas em estudo em atendimento à Resolução n.o 1, de 18 de fevereiro de 2002. No Parecer CNE/CP n. 28/2001, entende-se por prática "o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria" (BRASIL, 2001c, p. 9).

compreensão mais ampliada sobre o efetivo papel da PCC e de como operacionalizá-la. Assim, ao buscar por conhecimento científico na área, identifiquei pesquisas concluídas sobre esta problemática[68], as quais, tendo em conta as especificidades de cada área do conhecimento, investigaram e discutiram a constituição do eixo disciplinar Prática como Componente Curricular, intentando contribuir para a implementação e operacionalização da PCC nos cursos de formação inicial de professores.

Diante do encontrado em pesquisas já realziadas e do contexto desta investigação, tomo a PCC como parte integradora do processo de formação inicial, cujo objetivo é oportunizar aos professores em formação inicial a compreensão de uma gama variada de conhecimentos, saberes e experiências referentes ao trabalho educativo[69]. Além disso, é esperado, com a implementação da PCC, que o PFI, ao participar de ações formativas que promovam reflexões envolvendo as atividades profissionais, consiga configurar para si uma prática efetiva no âmbito educacional.

Quanto à sua operacionalização, é possível depreender que a PCC é um eixo norteador da formação que possibilita a integração da teoria e da prática, ao longo do curso, potencializando ações de formação, de preferência, interdisciplinares (BRASIL, 2001).

Por fim, compreendo que conceber a formação docente, em um viés que procura, na disciplina de Língua Inglesa, abordar os saberes a ensinar e para ensinar, sob uma concepção voltada para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem e das Capacidades Docentes seja uma ação desafiadora frente às dificuldades provenientes da sociedade contemporânea, devendo ser sempre revisitada e ressignificada a fim de atender as demandas emergentes, em especial, a implementação e operacionalização da PCC de forma articuladora e integral, ainda tida como um aspecto lacunar na formação inicial de professores.

Finda a revisão teórica, passo, a seguir, para o capítulo voltado à análise dos dados, tecendo as devidas considerações e explicitando as conclusões chegadas.

---

[68] Entre as pesquisas, cito: Araújo; Leitinho, 2014; Barbosa, et al., 2013; Calvo; Freitas, 2011; CORDEIRO, 2015; Souza Neto; Silva, 2014.

[69] É esperado que a PCC ocorra de forma interdisciplinar. No contexto investigado, essa forma de operacionalização ainda não acontece.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: DA IMPLEMENTAÇÃO À RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS FORMATIVAS

Este capítulo apresenta e discute os resultados advindos das fontes de investigação de campo usadas ao longo da pesquisa. Quanto à sua organização, encontra-se dividido em três seções, que procuram responder as perguntas de pesquisa, orientadoras desta investigação, apresentadas na Seção 1.1.

Assim sendo, segue a análise dos dados relacionados às articulações existentes entre alguns dos itens que compõem os Planos de Ensino - documentos oficiais do curso - Ementas, objetivos, programas das disciplinas de Língua Inglesa II e Língua Inglesa III – e as Sequências de Formação, produzidas para atender aos documentos citados, mas, sobretudo, para a pesquisa, cujo objetivo principal é analisar a configuração encontrada na formação inicial de professores, nas disciplinas de Língua Inglesa II e III, por meio de uma abordagem de ensino com base em gêneros, sob a luz do ISD. Para tanto, foram selecionadas as atividades da SF1, referentes à disciplina de LI II e atividades da SF4, referentes à LI III.

4.1 PLANO DE ENSINO: ORGANIZAÇÃO PARA A PRÁTICA FORMATIVA

Considerando que as práticas pedagógicas do curso de Letras devem atender aos documentos basilares federais, estaduais e institucionais que orientam seu Projeto Político Pedagógico[70], tomo os Planos de Ensino das disciplinas Língua Inglesa II e III, por mim elaborados e aprovados pelo Colegiado do curso, como um dos instrumentos de coleta e geração de dados. Ressalto que minha compreensão acerca do que envolve a produção e função desse documento, no tocante à ação de planejar, vai ao encontro do defendido por Luckesi (2013, p. 119) ao afirmar que:

> O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados.

Nesse sentido, o ato de planejar torna-se uma ação intencional, com dimensão político-social, uma vez que implica em escolhas que repercutirão no processo de formação, no caso, inicial docente, dos estudantes de Letras. Ainda com o autor antes citado,

[70] A partir de 2019 esse documento passa a ser nominado de Projeto Pedagógico do Curso.

o planejar constitui-se, assim, em uma ação feita em passado recente, para orientar o presente com vistas ao futuro. Tal entendimento demanda ações individuais e coletivas, que no caso desta pesquisa, advindas dos professores formadores que lecionam a mesma disciplina, e participantes do Colegiado, visando à obtenção de resultados efetivos para a formação dos futuros professores, preparando-os para atuar em uma sociedade de resistência, articulando, dialogicamente, os Saberes a Ensinar aos Saberes para Ensinar.

A estrutura do Plano de Ensino da instituição investigada é composta de um cabeçalho para identificação do curso, especificações da disciplina, série/ano, turma, o ano letivo, docente(s) e a carga horária anual, dividida em teórica e prática, quando for o caso. De acordo com o Parecer CNE/CP n. 28/2001, por prática se entende "o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria" (BRASIL, 2001c, p. 9). Já

> a Prática como Componente Curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...] Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo (BRASIL, 2001c, p. 9).

Em relação ao esperado da PCC, nas disciplinas investigadas, não havia por parte da professora-formadora uma compreensão sobre como efetivá-la de forma adequada, o que será evidenciado nas próximas seções.

Voltando para o Plano de Ensino, seguem ao cabeçalho, a Ementa, os objetivos, o programa, a metodologia de trabalho do professor, a avaliação, a bibliografia básica e a bibliografia complementar da disciplina. Vale lembrar que as ementas, norteadoras dos demais itens do Plano de Ensino, não podem ser alteradas, até que haja alteração no PPP, que, no caso em questão, foi aprovado em 2011.

Desta feita, realizei um estudo dos Planos de Ensino de 2012 a 2017[71] para compreender possíveis ressignificações das práticas formativas neles contidas. Tal atividade gerou a necessidade de um aprofundamento teórico maior e mais consistente na área de planejamento. Assim, cheguei a Libâneo (1994) que ressalta a importância da coerência e unidade entre objetivos e conteúdos ou programa, o que parecia lacunar nos documentos investigados, corroborando as inquietações e as motivações para a busca de resposta à pergunta que orienta esta seção.

[71] Estes Planos e os resultados das análises estão contidos nos Anexos A e B.

Findas as reflexões dos Planos de Ensino citados, selecionei, como objeto de pesquisa, os Planos de Ensino de 2013 e 2014, produzidos por mim e por outra formadora de docentes, responsáveis pelas disciplinas de Língua Inglesa II e III, período em que ocorreu a implementação das Sequências de Formação, foco desta investigação.

Assim posto, e para responder a primeira pergunta direcionadora desta pesquisa, passo a buscar nos Planos de Ensino mencionados as possíveis articulações com os conteúdos abordados nas Sequências de Formação.

4.1.1 Plano de Ensino e Sequências de Formação: Língua Inglesa II em foco

Inicio esta seção trazendo os elementos que compõem o Plano de Ensino da disciplina de LI II e das Sequências de Formação, ilustrados no Quadro 8, de forma a estabelecer uma relação com os tópicos da Ementa.

Quadro 8 – Elementos constitutivos do Planos de Ensino da disciplina de LI II e das Sequências de Formação 1, 2 e 3

Ementa da disciplina no curso: Dar continuidade ao desenvolvimento discursivo do aluno iniciado no 1º. Ano, trabalhando com textos orais e escritos mais elaborados e extensos. Ênfase na produção oral e na escrita. O papel da leitura em LE. Estratégias e técnicas de leitura. Uso da *Internet* como ferramenta de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa. Desenvolvimento do futuro profissional através de leitura, discussão e reflexão sobre o professor de LE em formação em serviço. Fonética: consoantes.

Objetivos da disciplina de LI II	Programa da disciplina de LI II	Conteúdos indicados nos Quadros-sumário das SD implementadas[1]
Desenvolver as capacidades de linguagem básicas, tais como: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico--discursiva em LI; Promover a compreensão do uso de estratégias e técnicas de aprendizagem em Língua Inglesa.	Trabalho com as capacidades de linguagem; Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, contemplando funções básicas da língua inglesa; 1º. Semestre: guia turístico; carta de aconselhamento; anúncio; 2º. Semestre: lendas urbanas; poemas e comentários; artigo de opinião; Revisão de funções básicas da Língua Inglesa, tais como: descrever (sequencias descritivas), informar (sequencias explicativas/injuntiva) orientar, argumentar, relatar, narrar; Verbos: auxiliares, principais, modais (can/could/may/should), nas formas afirmativa, negativa e interrogativa; Tempos verbais: presente simples, passado simples, futuro simples, presente e passado contínuos, presente perfeito, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa; imperativo; Grau e uso dos adjetivos (grau superlativo); Formação de palavras: sufixos e prefixos (formação de substantivos a partir de adjetivos); Expressões de quantidade; Pronomes: relativos (retomada dos pronomes pessoais, possessivos adjetivos, oblíquos); Operadores discursivos (But/However/or).	**Guia turístico** Aspectos tipológicos: descrever, informar; Léxico: vocabulário relacionado à caracterização de lugares e às atividades oferecidas aos turistas; Função das classes gramaticais no texto: verbos: modos indicativo e imperativo, presente simples foco na terceira pessoa do singular (orações declarativas), pronomes, adjetivos; Marcas linguísticas inerentes ao gênero; Multimodalidade (cor, áudio, tamanho e formato das letras, imagem); **Anúncios institucionais e de serviços** Aspectos tipológicos: argumentar (persuadir) e informar; Léxico: vocabulário relacionado às temáticas abordadas nos anúncios institucionais e de serviços; Função das classes gramaticais: presente simples, imperativo, verbo modal: should; voz passiva; Multimodalidade (cor, áudio, tamanho e formato das letras, imagem); **Carta de aconselhamento** Aspectos tipológicos: descrever, relatar; Léxico: vocabulário relacionado a problemas da adolescência; Função das classes gramaticais: verbos modais; uso do ING; *phrasal verbs*.

Continua...

Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa.	Noções de Fonética (consoantes).	Símbolos fonéticos com foco nas consoantes; Atividades complementares a partir das necessidades identificadas nas práticas orais
Oportunizar ao aluno a compreensão e discussão sobre o papel do professor de Língua Inglesa e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.	Leituras complementares sobre Desenvolvimento Profissional Artigos científicos ou outros textos sobre a formação do professor de Língua Inglesa e o processo de ensino e aprendizagem desta língua.	**1º Bimestre** VILAÇA (2010). Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia. GIMENEZ (2008). Language Learning and Language Teaching: Socialisation and Education in 'Letras' Courses. **2º Bimestre** DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY (2004). Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. SENIOR (2005). Learner Journals: Helping us to Understand our Students. English Teaching Professional. **3º Bimestre** CRISTOVÃO (2010) O Interacionismo Sociodiscursivo em discussão. CRISTOVÃO (1999). Producing didactic sequences for EFL teaching.

Fonte: a própria autora

Em relação ao exposto na Ementa, os tópicos: "Dar continuidade ao desenvolvimento discursivo do aluno iniciado no 1º. Ano, trabalhando com textos orais e escritos mais elaborados e extensos" e "Ênfase na produção oral e na escrita", indicam ser o ensino e a aprendizagem da disciplina de LI II, baseados em textos. Desta forma, tendo em vista ser a teoria do ISD a orientar a área e considerando a realidade vivenciada, de que a maioria dos estudantes chega ao curso de Letras, em nível iniciante e/ou básico[72], seria mais pertinente a utilização da distinção bakhtiniana de "gêneros primários" e "gêneros secundários"[73], lembrando que o desejado seria iniciar a disciplina em questão com o ensino deliberado ou propositado de gêneros secundários orais e escritos, que exigiria um nível mais profundo de abstração. Entretanto, o desejado nem sempre é o possível de ser realizado, devido ao nível dos estudantes, como mencionado anteriormente.

Vale lembrar que, por se tratar de uma língua estrangeira e, ciente de que o conhecimento a ser apropriado nesse contexto não acontece de forma similar àquele pelo qual se desenvolve a língua materna (VIGOTSKI, 2009), ou seja, a exposição aos diferentes gêneros – orais e escritos – fica restrita quase que totalmente ao desenvolvido nas aulas de LI, reafirmo a relevância da opção pela Sequência Didática como procedimento de ensino, por propiciar um contato maior com os gêneros nas práticas de leitura, escrita e oralidade. Assim, no tocante aos tópicos "Papel da leitura em LE" e "Estratégias e técnicas de leitura", foram elaboradas e implementadas várias atividades com foco na leitura, usando diferentes estratégias e técnicas de modo a facilitar a compreensão de textos escritos. A internet foi também muito utilizada, sobretudo nas aulas de Fonética, atendendo, portanto, a outro tópico trazido na Ementa: "O uso da Internet como ferramenta de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa".

Quanto à formação teórico-metodológica, entendida aqui como conhecimento constitutivo dos Saberes para Ensinar**,** a Ementa pedia por textos que focassem no "desenvolvimento futuro do profissional através de leitura, discussão e reflexão sobre o professor de LE em formação em serviço"[74]. Assim, foi feita a opção pelos seguintes textos: "Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia (VILAÇA, 2010); *Language Learning and Language Teaching: Socialisation and Education in 'Letras' Courses* (GIMENEZ, 2008); Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um

[72] Essa categorização é feita com base nos parâmetros do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.
[73] Conforme apresentado na Seção 3.1, p. 68.
[74] Esse item será tratado de forma mais ampliada na Seção 4.2.2, a qual discute a implementação das Sequências de Formação.

procedimento (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004); *Learner Journals: Helping us to Understand our Students. English Teaching Professional* (SENIOR, 2005); O Interacionismo Sociodiscursivo em discussão, (CRISTOVÃO, 2010); *Producing didactic sequences for EFL teaching* (CRISTOVÃO, 1999), com o intuito de atender à proposição da Ementa, bem como a necessidade de compreensão do processo de ensino e aprendizagem com vistas à mobilização das Capacidades Docentes, o que contribui para a formação de identidade do professor. Essa ação, também, proporcionou contato com experiências de investigações e produção de conhecimentos relacionados ao exercício da docência (BRASIL, 2005).

Feita essa contextualização acerca da organização da Ementa, passo a discutir como se deu seu encadeamento com os objetivos, o programa da disciplina e as Sequências de Formação, compostas pelas SD, Atividades Complementares e pelos Textos Teórico-Metodológicos. Para tanto, a SD1, com foco no gênero Guia Turístico *Online*, foi selecionada como referência para este momento da análise.

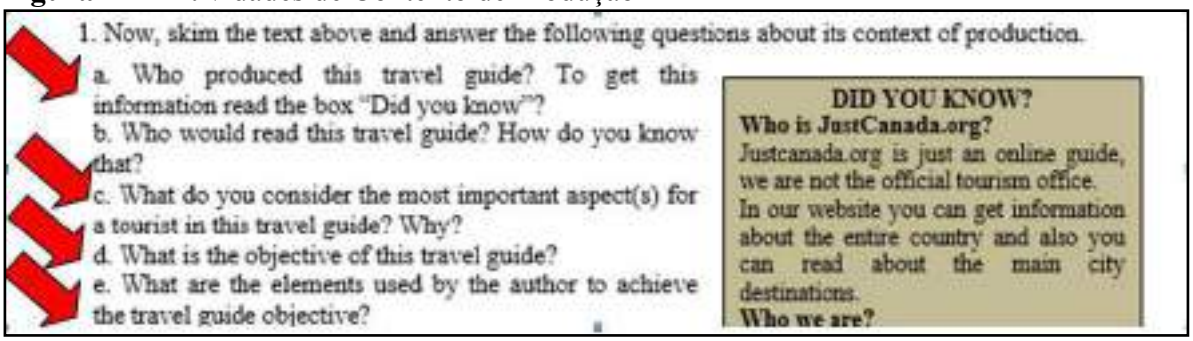
Com relação aos Saberes a Ensinar, fica evidenciado que o primeiro objetivo: "Desenvolver as Capacidades de Linguagem básicas, tais como: a capacidade[75] de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva em LI, articula-se com o Programa da disciplina de LI II, no tocante à compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, levando em consideração as Capacidades de Linguagem (Ação, Discursiva e Linguístico-Discursiva), bem como os conteúdos indicados nos Quadros-Sumário das Sequências Didáticas implementadas. Os gêneros centrais elencados foram: o Guia Turístico; a Carta de Aconselhamento; o Anúncio Institucional e de Serviço; as Lendas Urbanas; os Poemas, os Comentários e o Artigo de Opinião. No entanto, a prática demonstrou ser necessária uma carga horária maior do que era locada à disciplina à época da implementação da proposta, somado ao fato de ser a primeira experiência com as Sequências de Formação tanto da professora-formadora quanto dos professores em formação. Assim, foram implementadas apenas as três primeiras Sequências Didáticas durante o ano de 2013.

Isso posto, inicio a análise, buscando evidenciar a articulação identificada entre o Plano de Ensino, referente à disciplina de Língua Inglesa II, e as atividades que se apresentam com potencial para mobilização das Capacidades de Significação e de Ação, que se voltam para o contexto de produção (lugar social, momento da produção, emissor, receptor,

[75] Há que se considerar um problema de adesão conceitual quanto ao uso dos termos capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva no singular, pois os estudiosos da área referem-se a eles no plural.

objetivo), com o intuito de ativar conhecimentos para uma melhor compreensão acerca do citado contexto. A **Figura 14** ilustra as atividades realizadas.

Figura 14 – Atividades de Contexto de Produção


1. Now, skim the text above and answer the following questions about its context of production.

a. Who produced this travel guide? To get this information read the box "Did you know"?
b. Who would read this travel guide? How do you know that?
c. What do you consider the most important aspect(s) for a tourist in this travel guide? Why?
d. What is the objective of this travel guide?
e. What are the elements used by the author to achieve the travel guide objective?

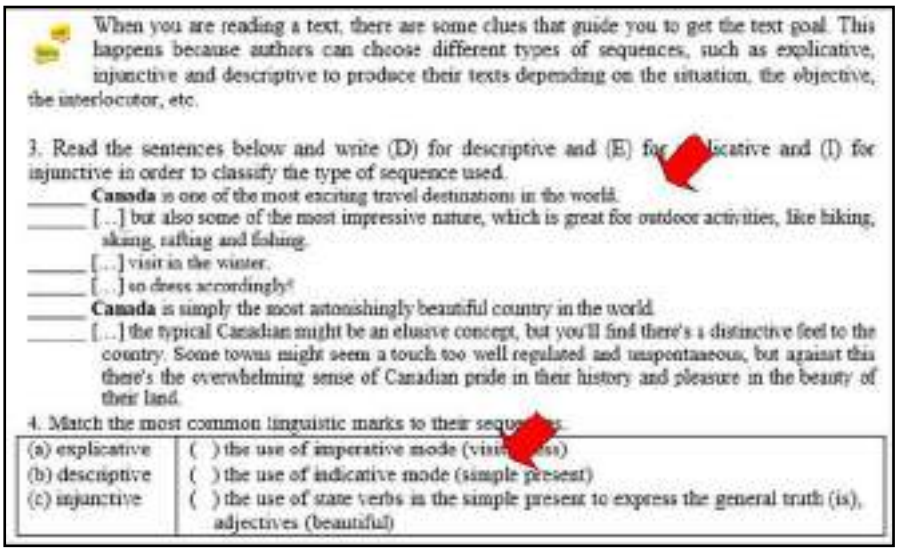
DID YOU KNOW?
Who is JustCanada.org?
Justcanada.org is just an online guide, we are not the official tourism office.
In our website you can get information about the entire country and also you can read about the main city destinations.
Who we are?

Fonte: SD1

As atividades *a, c, d, e*, desse fragmento da SD1, ao focarem na compreensão das relações que permeiam o contexto de produção de um texto, instigam os estudantes a refletirem sobre a função social do texto e sobre a relação entre o texto e aquele que o produz, logo, potencializando a mobilização das Capacidades de Significação e de Ação.

Em relação à mobilização das Capacidades Discursivas, que dizem respeito aos conhecimentos sobre a organização textual, destaco na Figura 15 as atividades que contemplam sequências descritivas, explicativas e injuntivas.

Figura 15 – Atividades potencializadoras da mobilização das capacidades discursivas


When you are reading a text, there are some clues that guide you to get the text goal. This happens because authors can choose different types of sequences, such as explicative, injunctive and descriptive to produce their texts depending on the situation, the objective, the interlocutor, etc.

3. Read the sentences below and write (D) for descriptive and (E) for explicative and (I) for injunctive in order to classify the type of sequence used.
_____ **Canada** is one of the most exciting travel destinations in the world.
_____ [...] but also some of the most impressive nature, which is great for outdoor activities, like hiking, skiing, rafting and fishing.
_____ [...] visit in the winter.
_____ [...] so dress accordingly!
_____ **Canada** is simply the most astonishingly beautiful country in the world.
_____ [...] the typical Canadian might be an elusive concept, but you'll find there's a distinctive feel to the country. Some towns might seem a touch too well regulated and unspontaneous, but against this there's the overwhelming sense of Canadian pride in their history and pleasure in the beauty of their land.

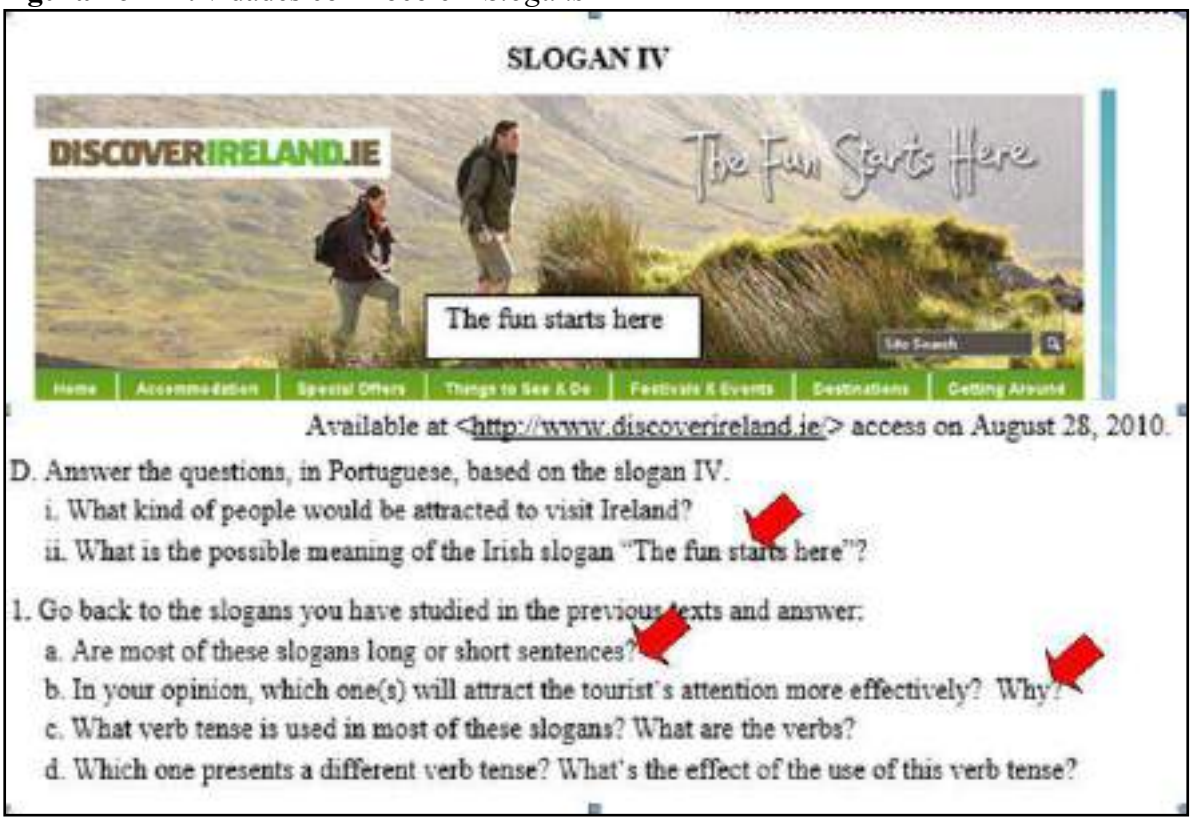
4. Match the most common linguistic marks to their sequences.

(a) explicative	( ) the use of imperative mode (visit, dress)
(b) descriptive	( ) the use of indicative mode (simple present)
(c) injunctive	( ) the use of state verbs in the simple present to express the general truth (is), adjectives (beautiful)

Fonte: SD1

As atividades apresentadas centram-se no reconhecimento das sequências (ADAM, 2008; BRONCKART, 1997/2007) e em sua função na organização do conteúdo de um Guia Turístico, que, juntamente como o estudo de *Slogans,* geralmente articulados à aspectos multimodais (cor, áudio, tamanho e formato das letras, imagem), contribuem para que o professor em formação inicial atente-se às diferentes formas de organização de um conteúdo, considerando uma determinada situação de interação. A **Figura 16** ilustra este argumento.

Figura 16 – Atividades com foco em *Slogans*



Fonte: SD1

As atividades *ii; a* e *b,* também com foco nas Capacidades Discursivas, fomentam uma reflexão sobre os elementos constitutivos dos *slogans,* bem como sobre sua função em um Guia Turístico *Online.*

Em relação às operações de textualização que dizem respeito à mobilização das Capacidades Linguístico-Discursivas, é possível evidenciar tanto no Plano de Ensino quanto nos Quadros-Sumário das Sequências Didáticas, um detalhamento dos aspectos léxico-gramaticais**,** uma vez que as atividades trabalham com o vocabulário relacionado à caracterização de lugares e às atividades oferecidas aos turistas, assim como explicitam a

função de algumas classes gramaticais presentes no texto, como verbos, nos modos indicativo e imperativo; no presente simples, com foco na terceira pessoa do singular; orações declarativas; pronomes; adjetivos e marcas linguísticas inerentes ao gênero. A **Figura 17** exemplifica como esses conteúdos são tratados nas atividades das SD1.

Figura 17 – Atividades com foco em aspectos léxico-gramaticais

Verbs and **nouns** are very important words in any language. Nouns are used to express what is involved in a situation and verbs are used to express what happens in a situation.

1. Complete the chart with the missing information.

Vocabulary (nouns)

Word	Meaning	Example sentence
Destinations	places worthy of travel	Canada is one of the most exciting travel **destinations** in the world
Cities		It has many interesting **cities**, like Toronto, North Vancouver, Montreal or Halifax.
	things to do	
Culture	the customary beliefs, social forms, and material traits of a racial, religious, or social group	
Outdoors		For those wanting to take advantage of the **outdoors**, best time is to visit in the summer.

Vocabulary (verbs)

Word	Meaning	Example sentence
has	hold, include, or contain as a part or whole	It has many interesting cities
	perceive by the eye	and there is simply no way to see everything in one trip - or even in a lifetime.
visit		best time is to visit in the summer.
want	have a strong desire for	
		the challenge is now where to **go** and what to see and do.

Fonte: SD1

Essa figura apresenta atividades com foco nos substantivos inerentes ao gênero e nos verbos no presente simples. Tais atividades ocupam-se da ampliação de vocabulário no gênero Guia Turístico *Online,* possibilitando ao estudante a percepção sobre a relevância das escolhas lexicais e dos tempos verbais para a organização do conteúdo temático relacionado a este gênero.

Outra classe gramatical de grande incidência também neste gênero são os adjetivos. Assim, com o intuito de oportunizar a compreensão do uso desta classe de palavra e de suas especificidades, em comparação com a língua materna, houve a produção da atividade ilustrada na **Figura 17**.

Quando o estudante identifica o uso e a ordem do adjetivo e do substantivo em uma sentença em inglês, ele, imediatamente, estabelece uma relação com o idioma materno – português – ocorrendo, segundoVigotski (2009, p.354), o "aprendizado consciente e intencional", apoiado "em um determinado nível de desenvolvimento da língua materna."

Figura 18 – Atividades com foco em aspectos léxico-gramaticais

In a travel guide, places are always presented from an optimistic perspective. People and places display positive characteristics. The words used for qualifying the characteristic features of a person, an object, a concept, an entity are the "adjectives".

2. Identify expressions used in the guide to describe Canada, and point out the noun and the adjective that qualifies it.

Expression	Adjective	Noun
The most exciting travel destinations		
		Cities
	the most impressive	
a wide, diverse culture		
The most […] beautiful country		Country
	typical	
		Concept
	Distinctive	
extraordinary zeal and openness		
	Overwhelming	
		Pride
an energy that's irresistible		
precious time		

Notice that we can also use a **noun** as an **adjective** in an expression like "maple-syrup" in which a noun ("maple") precedes and modifies another noun ("syrup"), meaning a syrup made from the sap of sugar maple. Another example could be a "mountain bike", a bicycle designed for riding up mountains.

3. Take a look at the examples below and do the activities.

Canada is one of the most exciting travel destinations in the world.
But also some of the most impressive nature.
Canada is simply the most astonishingly beautiful country in the world.

a. What`s the meaning of the expression the most in the sentences above? What does it indicate?

b. Well, the expression above is used to express the greatest degree of a particular quality. Considering this, look at the sentences again and point out the difference in meaning between them, due to the use of "one of", "some of" and "simply the most".

Fonte: SD1

Embora o empenho em atender ao esperado do ensino com base em gêneros, na perspectiva do ISD, que prevê a articulação das diferentes Capacidades de Linguagem em atividades que deem conta do trabalho com o texto em sua integridade (CRISTOVÃO, 2007), aponto, neste momento, a primeira conclusão deste trabalho, que é a necessidade de (re)ajustes nas atividades potencializadoras das Capacidades Linguístico-Discursivas, cuja ênfase esteja na proposição de atividades epilinguísticas[76], a qual se aproxima da abordagem reflexiva para o trabalho com a linguagem (SIGILIANO; SILVA, 2017).

Por fim, o objetivo "desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa" articula-se com a proposta de trabalho apresentada no Plano de Ensino de LI II e com as Atividades Complementares, parte integrante das Sequências de Formação. Tais atividades tiveram como referência as práticas orais dos professores em formação inicial. Neste caso, ao produzirem a apresentação oral de alguns pontos turísticos de suas cidades de origem, foram identificados alguns problemas de pronúncia, quando assistíamos aos vídeos (professores em formação inicial e professora-formadora). A partir dessa constatação e fortalecida pela Ementa da disciplina que trazia: "Fonética: consoantes" - trabalhei com atividades voltadas para esse fim, porém focalizando as vogais também, tendo em vista que os problemas detectados envolviam os sons consonantais e vocálicos. Usei como instrumentos de mediação dois sites da *internet,* ilustrados pelas **Figura 19**[77].

[76] As atividades linguísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, 'vão de si', permitindo a progressão do assunto. As atividades epilinguísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. As atividades metalinguísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. (GERALDI, 1997, p. 20, 23 e 25).

[77] Disponível em: <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/english/frameset.html>
<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/english/frameset.html> Acesso em: 12 de abril de 2013.

Figura 19 – Atividade de fonética com foco nas consoantes

Fonte: https://soundsofspeech.uiowa.edu/main/english

Após o trabalho com as ferramentas *online*, que permitiam ver e ouvir a pronúncia da consoante e/ou da vogal e também de palavras, os professores em formação inicial realizaram uma Atividade Complementar por mim produzida, conforme **Figura 20**.

Figura 20 – Atividade Complementar com foco na Fonética

I- LISTEN TO THE WORDS AND FILL IN THE CHART WITH THE REQUIRED INFORMATION.

PHONETIC TRANSCRIPTION	ORDER YOU LISTEN TO THE WORDS	THE WAY YOU WRITE THE WORD
/ˌdɛstɪˈneɪʃ(ə)n/	( )	
/ˈɒfə/	( )	
/ˈaʊtdɔː/	( )	
/bəʊst/	( )	
/ˈɔːfʊli/	( )	
/dɪˈstɪŋ(k)tɪv/	( )	
/ədˈvɑːntɪdʒ/	( )	
/əˈkɔːdɪŋli/	( )	
/ˈɛnspɒnˈteɪnɪəs/	( )	
/əˈstɒnɪʃɪŋ/	( )	
/ˈəʊp(ə)nnɪs/	( )	
/əʊvəˈwɛlmɪŋ/	( )	
/ɪkˈspɪərɪəns/	( )	
/ɪkˈstrɔːd(ə)n(ə)ri/ /ɛkstrəˈɔːdɪn(ə)ri/	( )	

Fonte: a própria autora

A princípio, pode parecer que o trabalho com palavras e sons descontextualizados não seguem o proposto teoricamente nesta pesquisa, que é o trabalho

com textos. Contudo, ressalto o fato de os professores em formação inicial não terem a LI como foco de interação real no cotidiano, que os levaria a uma autocorreção de alguns problemas de pronúncia, ficando assim, em muito, baseados apenas nas aulas de LI oferecidas pelo curso. Portanto, por ser a Fonética de LI, um conteúdo de cunho transversal (DOLZ; GAGNON, 2010), por perpassar todas as demais disciplinas da área de LI, seu trabalho, ainda que descontextualizado, fica legitimado teoricamente.

A opção por utilizar as TIC[78], como instrumento de mediação de forma complementar às atividades previstas e produzidas, objetivou familiarizar os professores em formação inicial com oportunidades de uso de recursos das chamadas novas tecnologias (WEININGER, 2001), incentivando-os a uma postura mais autônoma de aprendizagem. Assim sendo, o encaminhamento dado a essa ação pedagógica mostra-se coerente com o papel de professor mediador, capaz de, ao identificar a necessidade individual e/ou coletiva, promover atividades que oportunizem a participação ativa dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa ação atendeu, também, ao que consta na Ementa quanto ao "Uso da Internet como ferramenta de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa", demonstrando mais uma articulação propiciada pela Sequência de Formação.

Para concluir a discussão acerca das possíveis articulações entre os elementos do Plano de Ensino de LI II e os conteúdos organizadores das Sequências de Formação, trato do conteúdo: *A formação para o processo de ensino e aprendizagem de LI* . Em cada Sequência de Formação implementada, os professores em formação inicial leram, por bimestre, um artigo científico em português e um em inglês[79], produzindo, como atitude responsiva, Diários de Leitura, Resumos e Resenhas, conforme ilustrado a seguir, na forma original:

> Eu percebi que neste texto se expõe muito a questão dos problemas em relação ao estudo e a falta de dedicação dos alunos devido a algumas crenças que eles já carregam em relação a língua estrangeira. [...]Acredito que os educadores devem incentivar os alunos, para que estes tenham consciência que devem ter muita responsabilidade e dedicação para o aprendizado e estudo de uma língua estrangeira, ou seja, tem que existir autonomia; ela é algo essencial para que você aprenda como mais eficácia. (Fragmento do Diário de Leitura- Aprendizagem de Língua Inglesa: das dificuldades à autonomia, ALINE, 2013)

[78] Tecnologia da Informação e Comunicação é a área que utiliza ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a comunicação e o alcance de um alvo comum. Além de beneficiar a produção industrial de um determinado bem, as TIC também servem para potenciar os processos de comunicação. Assim, a educação é uma das áreas que mais se beneficia com a implementação das TIC. Uma melhor aprendizagem é uma das consequências de uma melhor comunicação (Disponível em:).

[79] Na Seção 4.2 há um maior detalhamento sobre essa ação pedagógica.

> *Well, when we research the word socialization we can see that it is the period of adaptation of an individual in a society, in case of new teachers is the period they do as the other until acquire their own style to teach. This process of socialization is continuum and a person never will be completely inserted in the society what he lives. Before to enter in college, I already imagined that the way to learning is observing more experienced people, we usually look for teachers we consider good to imitate and also by teachers considered by us students, as bad, but in this case, we observe to act to the contrary. I agree with the author when he says that the initial period is important for the way the teacher creates his vision of the profession, because when you initially enter contact with the cultural school, your mind open to incorporate the values that are to come*. (Fragmento do Diário de Leitura - *Language Learning and Language Teaching: Socialization and Education in* Letras *Course*, GEOVANI, 2013).

Esses excertos reiteram a efetivação do Plano de Ensino e sua articulação com as Sequências de Formação, por meio dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de LI II. No que a mim confere, como formadora e pesquisadora, atesto a posição de Libâneo (1994, p. 121) no que diz respeito ao papel do professor, enquanto sujeito ativo, que se percebe como agente de uma prática profissional inserida no contexto mais amplo da prática social, sendo, portanto, capaz de "fazer correspondência entre os conteúdos que ensina e sua relevância social, frente às exigências de transformação da sociedade presente e diante das tarefas que cabem ao aluno desempenhar no âmbito social, profissional, político e cultural". É fundamental, portanto, que o professor formador esteja atento aos documentos que norteiam sua prática profissional, ao seu contexto e ao seu papel frente ao processo de formação inicial de futuros professores de LI.

A seguir, passamos às articulações entre a Ementa e o Plano de Ensino da disciplina de LI III.

4.1.1.1 Plano de Ensino da disciplina de Língua Inglesa III: articulações possíveis com as Sequências de Formação [80]

Comparando as Ementas das disciplinas de LI II e de LI III, fica evidenciada uma ruptura, com poucos indicadores de continuidade no trabalho desenvolvido anteriormente, reafirmando a necessidade de um pensar coletivo quanto à progressão dos conteúdos das disciplinas de LI do primeiro ao quarto ano do curso. Sua organização e

[80] A Ementa da disciplina de LI III em estudo permanecerá no curso até o ano de 2021. O grupo de professores formadores em atuação tem procurado, a cada ano letivo, propor reajustes nos objetivos e no programa da disciplina com o intuito de proporcionar aos estudantes uma progressão mais articulada no ensino da LI.

proposta apresentam-se de forma distinta, a partir da Ementa, conforme ilustradas no Quadro 9.

Quadro 9 – Elementos constitutivos dos Planos de Ensino da disciplina de LI III e das Sequências de Formação

Ementa da disciplina no curso: O conceito de língua, linguagem e cultura na perspectiva sócio-histórica. Fonética e fonologia: Vogais. As principais diferenças nas vogais entre as variedades mais conhecidas. Posicionamento crítico em relação à pronúncia e os diferentes sotaques no ensino/aprendizagem de língua inglesa. A relação língua e cultura no ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira. A língua inglesa e a construção da identidade e da cidadania um mundo globalizado. Papéis e funções do professor de línguas na formação do educando. Desenvolvimento da oralidade e da escrita na língua-alvo através de assistência e debates críticos de filmes, artigos, entrevistas. Estudo específico dos pontos gramaticais: present perfect e reported speech e sua função no discurso em Língua Inglesa.

Objetivos da disciplina de LI III	Programa da disciplina de LI III	Conteúdos indicados nos Quadros-sumário das SD implementadas[1]
Desenvolver as capacidades de linguagem básicas: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva em LI; Oportunizar práticas pedagógicas com o intuito de desenvolver a compreensão e produção oral e escrita do aluno-professor em nível pré-intermediário de proficiência; Desenvolver e apresentar atividades de microensino no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, visando a futura prática do aluno-professor.	Atividades de produção e compreensão oral e escrita por meio de gêneros textuais de diferentes esferas de circulação. Desenvolvimento do conhecimento sistêmico em todos os campos da linguística (nível lexical, semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico) a partir dos gêneros discursivos abordados em um nível pré-intermediário. Gêneros textuais: poemas e comentário; lendas urbanas; artigo de opinião, romance gráfico. Trabalho com as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) básicas da Língua Inglesa: Análise contextual; Revisão de funções básicas da Língua Inglesa, tais como: descrever (sequencias descritivas), informar (sequencias explicativas/injuntiva) orientar, argumentar, relatar, narrar Aspectos léxico-gramaticais: Presente Perfeito X Presente Perfeito Contínuo; Passado Perfeito X Passado Perfeito Contínuo; Condicionais; Pronomes e determinantes; Adjetivos e Advérbios; Pronomes Relativos; Operadores discursivos; Discurso direto e indireto *Simple Past*.	**Poema e Comentário** Aspectos tipológicos: Narrar e argumentar Léxico: vocabulário referente ao tema dos textos lidos; Classes gramaticais: verbos no passado simples, pronomes, adjetivos, organizadores textuais, modalizadores; Figuras de linguagem: metáfora, ironia, sinédoque, repetição; **Lendas Urbanas** Aspectos tipológicos: Narrar e descrever; Léxico: vocabulário relativo aos sentidos; Organizadores temporais; Verbos no pretérito perfeito e passado contínuo (regulares e irregulares) Elementos Multimodais (cor, áudio, tamanho e formato das letras, imagem);

Continua...

Objetivos da disciplina de LI III	Programa da disciplina de LI III	Conteúdos indicados nos Quadros-sumário das SD implementadas[1]
Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa.	Fonética e fonologia: vogais /æ/, /e/, /ɪ/, /iː/; semi-vogais.	Símbolos fonéticos com foco nas vogais /æ/, /e/, /ɪ/, /iː/; semi-vogais; Atividades complementares a partir das necessidades identificadas nas práticas orais
Discutir a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem; Oportunizar ao aluno a compreensão sobre o papel do professor de Língua Inglesa e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.	Leitura e discussão de artigos, com algumas resenhas, que tenham como temas o processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como a formação inicial e continuada do professor de línguas.	**1º Bimestre** FURTOSO, V. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs). Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras. Londrina: UEL, 2008. p. 127-158 LIMA, D.C.; ROEPCKE, Y. M. Foreign language teachers as culture brokers. In: LIMA, Diógenes Cândido de. Foreign-language learning and teaching: from theory to practice. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004. **2º Bimestre** ANJOS-SANTOS, L. M.; CAMARGO, G. P. Q. P. Língua Inglesa, Formação de professores e cidadania: articulando áreas afins. In: GIMENEZ, Telma. (Org.) Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007 LESSA, A. B. Cavenaghi T.; LIBERALI, F. C. Critical literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity. DELTA [online]. 2012, vol.28, n.2, pp. 331-352. **3º Bimestre** PAIVA, V. L. M . O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) A formação de professores de línguas. Novos Olhares - Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230. CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Alguns Aspectos Teóricos e Políticos sobre a Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira. Revista Eletrônica de Educação. Ano III. No. 06, jan./jul. 2010. **4º Bimestre** DUBOC, Ana Paula Martinez. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br.ez78.periodicos.capes.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Fev. 2012. UPHOFF, D. A história dos métodos de ensino no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmem Zink, org. Discurso e ensino: A língua inglesa na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007

Fonte: a própria autora

Fica evidente, também, que os conteúdos elencados tiveram, como sustentação, uma perspectiva com foco na gramática, indicando um trabalho no viés de uma abordagem tradicional, comprovados nas pesquisas anteriores realizadas neste contexto (BASSO, 2001; SILVA, 2015)

A Ementa não deixa entrever o ponto central para a disciplina, de forma a contribuir, concomitantemente, à apropriação dos Saberes a Ensinar e para Ensinar. Tal constatação permite apontar para a segunda conclusão, relacionada às articulações entre os Planos de Ensino e seus produtores – professores-formadores. A não coerência e, consequentemente, a falta de continuidade no processo de ensinar, está diretamente ligada à falta de interação entre os responsáveis pela disciplina, quando da produção dos Planos de Ensino do curso.

Partindo para a análise das atividades produzidas para atender à Ementa da disciplina em questão, os gêneros elencados para o trabalho, no ano de 2014, foram: Poema, Comentário, Lendas Urbanas, Artigo de Opinião e o Romance Gráfico. A prática e o tempo disponível para a disciplina no ano letivo possibilitaram a seguinte configuração: implementação de duas Sequências de Formação, sendo a SD4, com foco nos gêneros Poema e Comentário, e a SD5, com foco nas Lendas Urbanas. O Romance Gráfico foi utilizado para análise pelos professores em formação inicial e o Artigo de Opinião não foi implementado. A SD4 foi utilizada como fonte de dados para fazer a articulação entre os elementos do Plano de Ensino e os conteúdos propostos no material didático produzido e colocado em prática.

Os gêneros centrais das SD4 – Poema e Comentário – assim como os trabalhados no ano de 2013, potencializaram a mobilização articulada das Capacidades de Linguagem. A análise da situação de ação de linguagem, por meio de atividades voltadas para o contexto de produção (lugar social, momento da produção, emissor, receptor, objetivo), ajuda a estabelecer relações com o contexto de recepção dos textos e também a desenvolver as Capacidades de Significação e de Ação. As atividades, ilustradas pela **Figura 21**, destacam uma possível interlocução entre emissor, texto e receptor.

Para evidenciar de que forma isso ocorreu, inicio a análise pelas atividades voltadas para o contexto de produção (lugar social, momento da produção, emissor, receptor, objetivo), conforme feito com as atividades analisadas na seção anterior. A **Figura 21** ilustra algumas atividades relacionadas ao gênero Poema com foco na Capacidades de Significação e de Ação.

Figura 21 – Atividades com foco no contexto de produção e recepção do Poema

3. Read the poem written by Robert Frost published in 1916.

THE ROAD NOT TAKEN

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth. (5)

Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same. (10)

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back. (15)

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I--
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference. (20)

Available at:< http://writersalmanac.publicradio.org/index.php?date=2010/01/23>. Access on: May 9, 2012

4. Listen to Frost, the author, declaiming the poem. What feeling does it evoke in you?

5. Now, listen to The Road Not Taken for Chorus with Piano, Opus 77 (Written in 2001). This choral work was performed by the San Jose Symphonic Choir, and directed by Leroy Kromm. What feeling does it evoke in you?

6. Whom is this text directed to?
( ) to a friend ( ) to himself ( ) to people in general ( ) to his father
What made you say that?

When we write a text, we do it with an interlocutor in our minds.

7. Read the following excerpt and find out to whom Robert Frost wrote the poem you read.

"One stanza of 'The Road Not Taken' was written while I was sitting on a sofa in the middle of England: Was found three or four years later, and I couldn't bear not to finish it. I wasn't thinking about myself there, but about a friend who had gone off to war, a person who, whichever road he went, would be sorry he didn't go the other. He was hard on himself that way.
(RF, Bread Loaf Writers' Conference, 23 Aug. 1953; tape recording).
Available at: <http://www.ketzle.com/frost/roadnot.htm>. Access on: May 9, 2012.

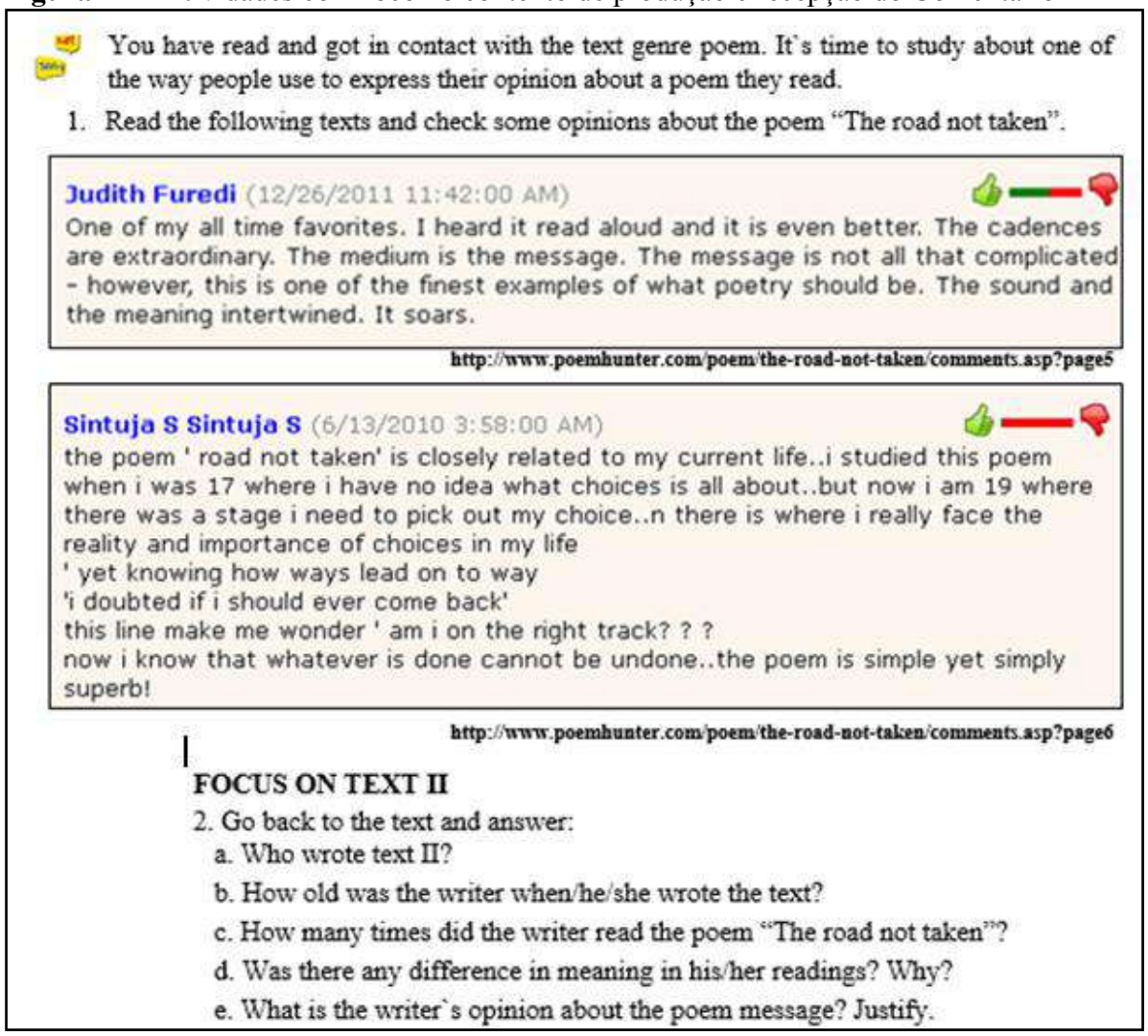
"Frost said that he wrote the poem, 'The Road Not Taken' for his friend [Edward Thomas] and sent it to him in France, getting the reply, 'What are you trying to do with me?' (L. Mertins: Robert Frost)" [Thompson, Lawrance: *Robert Frost: The Years of Triumph*, Notes.]
Available at: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3404702322.html>. Access on: May 10, 2012.

8. Reread the poem considering the real interlocutor and the context of production. Does it make any difference in meaning by knowing that? Why? Why not?

Fonte: SD4

Já a **Figura 21** ilustra o trabalho com as capacidades antes mencionadas, agora, propiciadas pelo gênero Comentário *Online*. Assim, tais atividades permitiram um trabalho com elementos do contexto de produção de modo a mobilizar e articular, fundamentalmente, as capacidades de significação e de ação, essenciais no processo de compreensão de textos orais ou escritos. Isso possibilita o entendimento de que estudar o funcionamento da linguagem como prática social envolve tanto os aspectos ideológicos do texto como sua articulação com o contexto e com o referente.

Figura 22 – Atividades com foco no contexto de produção e recepção do Comentário



Fonte: SD4

As atividades presentes na Figura 233 ilustram a potencialidade de mobilização das Capacidades Discursivas ao fazer referência aos termos Poema e Poesia, uma vez que o professor em formação inicial é levado a refletir sobre a organização do texto, identificar o conteúdo temático e entender as diferentes formas de organização de tal conteúdo.

Figura 23 – Atividades sobre o Poema com foco nas Capacidades Discursivas

REFLECTING ABOUT THE GENRE

1. Based on your experience, answer the questions below:

a. In your opinion, is "The road not taken" a poem or a poetry? Why?
b. Where can we find a text like "The road not taken"?
c. What elements compose a poem?
d. Who would read a text like "The road not taken"? And who wouldn`t? Why?
e. What social sphere does this text genre belong to?

2. Read the information from the DID YOU KNOW box and check your answers:

DID YOU KNOW?

A poem

"[…] is a piece of writing in which the words are chosen for their beauty and sound and are carefully arranged, often in short lines which rhyme" (*Collins Cobuild,* 2001).

A poetry

[…] is knowledge of the heart. It is a message from the soul, and feelings of the world. The famous poet Robert Frost says that "poetry is when an emotion has found its thought and the thought has found words".

Poets play with words, rhymes and rhythms. They play with meanings and let us use our imagination. Anderson (1989) recommends us "to hear the poem with our ears, as well as understand it with our mind, and feel it in our heart".

Poets choose words from the language. And the words in a poem can help us see aspects of what the poets see in the world through **images** that appeal to our senses. Poets use **imagery** as part of their **style.** They let us see color or motion, hear a sound, smell an odor, feel texture or temperature, or even taste a sweet or salty flavor. And, as part of the pleasure of reading poetry is to understand the meaning that a poet only suggests, by making **inferences**, that means guessing about the implied idea (Anderson et al., 1989, p.231).

Fonte: SD4

Outro exemplo de atividade com foco nas Capacidades Discursivas advém do módulo voltado para o estudo do gênero Comentário, que focava nos elementos que compunham a organização do conteúdo no texto, conforme ilustrado pela Figura 24.

Figura 24 – Atividades sobre o Comentário com foco nas Capacidades Discursivas

2. Match the main characteristics of the texts you read (column A) to the examples from the texts (column B).

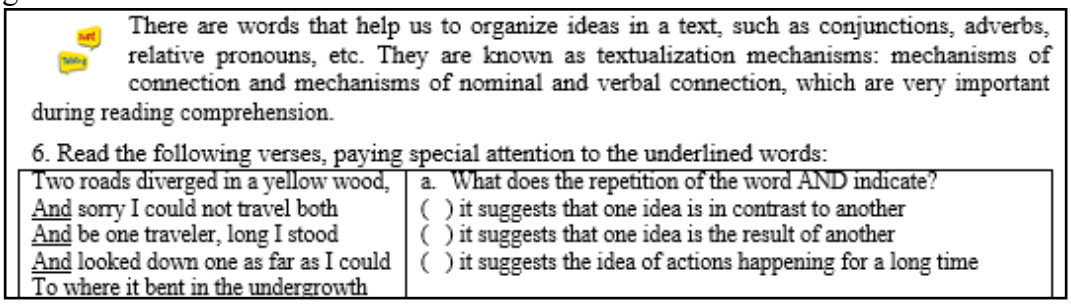
A – Common information	B- Information from the text
1. author 2. time of posting 3. point of view/positioning positioning 4. conclusion	( ) 4/21/2007 1:25:00 PM / 12/26/2012 11:42:00 AM ( ) "now I know that whatever is done cannot be undone. the poem is simple yet simply superb!" ( ) Nika Bianca Remulla / Sintuja S Sintuja S ( ) "This poem is beautiful an it overwhelmes me. It captures all the feelings you might have while choosing your path in life."

Fonte: SD4

Em relação aos aspectos léxico-gramaticais, na Ementa, produzida em uma perspectiva teórica distinta da que subjaz a esta pesquisa, constava apenas o

"Estudo específico dos pontos gramaticais: present perfect e reported speech e sua função no discurso em Língua Inglesa". Buscando articular a Ementa com o Plano de Ensino, ancorado, principalmente, no ISD, no pressuposto de que é o Modelo Didático de Gênero que explicita os conteúdos ensináveis dos gêneros escolhidos, organizei os conteúdos, tendo como base os Quadro-Sumário das Sequências Didáticas. Dessa forma, além do mencionado na Ementa, foram inseridos: sequências descritivas, explicativas, injuntivas, narrativas e argumentativas; classes gramaticais: "*simple past*, presente perfeito x presente perfeito contínuo; passado perfeito x passado perfeito contínuo; condicionais; pronomes e determinantes; adjetivos e advérbios; pronomes relativos; operadores discursivos; discurso direto e indireto. A inserção desses conteúdos deve ser avaliada, considerando os gêneros em foco, pois, se analisada fora do contexto, poderá gerar uma compreensão inadequada e diferente da que subjaz esta prática.

Figura 25 – Atividades com foco nas Capacidades Linguístico-Discursivas do gênero Poema



There are words that help us to organize ideas in a text, such as conjunctions, adverbs, relative pronouns, etc. They are known as textualization mechanisms: mechanisms of connection and mechanisms of nominal and verbal connection, which are very important during reading comprehension.

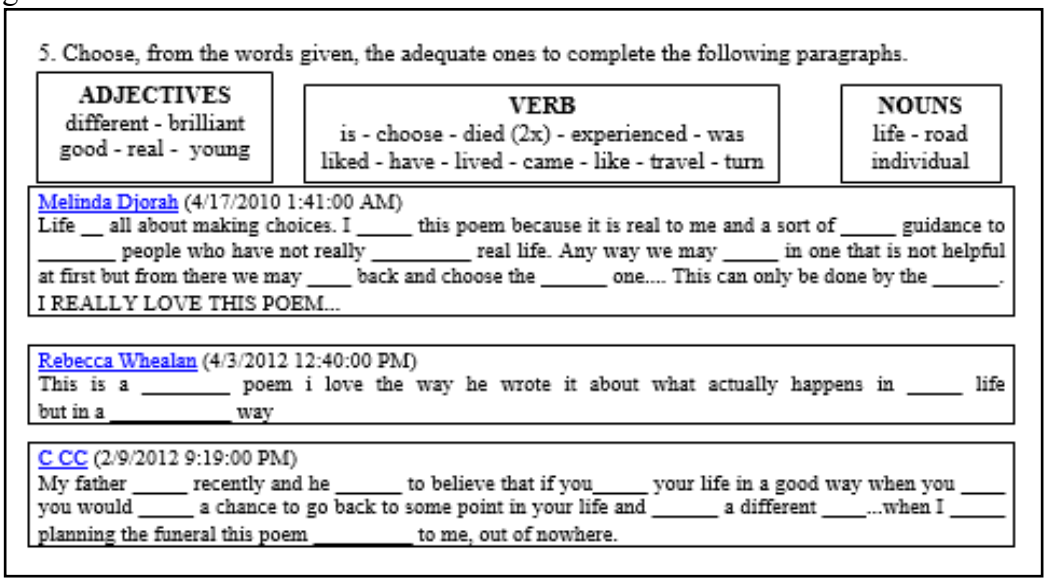
6. Read the following verses, paying special attention to the underlined words:

Two roads diverged in a yellow wood, And sorry I could not travel both And be one traveler, long I stood And looked down one as far as I could To where it bent in the undergrowth	a. What does the repetition of the word AND indicate? ( ) it suggests that one idea is in contrast to another ( ) it suggests that one idea is the result of another ( ) it suggests the idea of actions happening for a long time

Fonte: SD4

Mantendo a organização do trabalho com vistas ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem, no módulo dedicado ao estudo do gênero Comentário, havia cinco atividades potencializadoras da mobilização das Capacidades Linguístico-Discursivas. Entre elas, selecionei a atividade que apresentava Comentários com espaços em brancos para que os professores em formação inicial completassem tais espaços com as palavras adequadas, observando a classe de palavra indicada. Tal proposta levou em consideração que já haviam estudado outros exemplares do gênero.

Figura 26 – Atividades com foco nas Capacidades Linguístico-Discursivas do gênero Comentário



5. Choose, from the words given, the adequate ones to complete the following paragraphs.

ADJECTIVES	VERB	NOUNS
different - brilliant good - real - young	is - choose - died (2x) - experienced - was liked - have - lived - came - like - travel - turn	life - road individual

Melinda Djorah (4/17/2010 1:41:00 AM)
Life __ all about making choices. I _____ this poem because it is real to me and a sort of _____ guidance to _____ people who have not really _____ real life. Any way we may _____ in one that is not helpful at first but from there we may ____ back and choose the _____ one.... This can only be done by the _____. I REALLY LOVE THIS POEM...

Rebecca Whealan (4/3/2012 12:40:00 PM)
This is a _____ poem i love the way he wrote it about what actually happens in _____ life but in a _____ way

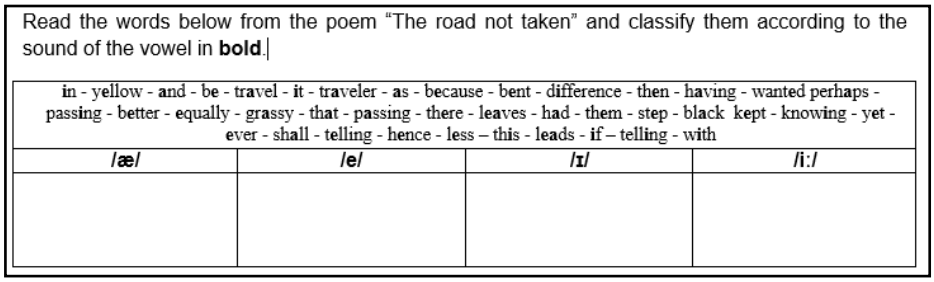
C CC (2/9/2012 9:19:00 PM)
My father _____ recently and he _____ to believe that if you_____ your life in a good way when you ____ you would _____ a chance to go back to some point in your life and _____ a different ____...when I _____ planning the funeral this poem _____ to me, out of nowhere.

Fonte: SD3

A análise dos tópicos dos Planos de Ensino delimitados para esta investigação – Ementa, objetivos e programa – mostra que a organização da prática formativa, com vistas ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem, a partir de textos pertencentes a diferentes esferas de atividades humanas, estava explicitada nos Planos de Ensino de LI II e de LI III, ainda que não constassem das Ementas das disciplinas. Ao propor como objetivo o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem dos professores em formação inicial, fica marcada a opção teórico-metodológica pautada no ensino com base em gêneros, no viés do ISD.

Já no tocante à Fonética e Fonologia, fica demonstrado ter havido uma articulação entre o trabalho esperado na disciplina de LI II e o proposto para LI III, delimitando o foco nas vogais e nos ditongos. Ressalva feita, novamente, com relação ao trabalho realizado no nível de palavras/sons. À título de comprovação dos dados, exemplifico o trabalho realizado, por meio de uma Atividade Complementar.

Figura 27 – Atividade Complementar de Fonética com foco nas vogais



Read the words below from the poem "The road not taken" and classify them according to the sound of the vowel in **bold**.

in - yellow - and - be - travel - it - traveler - as - because - bent - difference - then - having - wanted perhaps - passing - better - equally - grassy - that - passing - there - leaves - had - them - step - black kept - knowing - yet - ever - shall - telling - hence - less – this - leads - if – telling - with

/æ/	/e/	/ɪ/	/i:/

Fonte: a própria autora

Assim como foi feito para concluir a discussão acerca das possíveis articulações entre os elementos do Plano de Ensino de LI II e os conteúdos organizadores das Sequências de Formação, finalizo esta seção com fragmentos comprobatórios das leituras realizadas para atender aos seguintes tópicos da Ementa: *A relação língua e cultura no ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira. A língua inglesa e a construção da identidade e da cidadania um mundo globalizado. Papéis e funções do professor de línguas na formação do educando*. Ressalto que o encaminhamento para a leitura dos artigos científicos foi similar ao feito na disciplina de LI II. Seguem excertos ilustrativos, na forma original:

> Os autores iniciam artigo *"Língua inglesa, formação de professores e cidadania: articulando áreas afins"* mostrando-nos que os profissionais da linguagem devem estar conscientes de que trabalham com um instrumento, que proporciona uma formação social relacionada a entendimentos e posicionamentos sociais no mundo.[...] Em relação ao papel dos professores de Língua Inglesa, os autores esclarecem que esses devem estar comprometidos socialmente, e atentos para lidar com a cidadania por meio da linguagem [...]Analisa-se que os professores deveriam ser preparados, na formação inicial e continuada, para trabalharem com os temas de pluralidade cultural e educação para a cidadania, etc, pois sabemos que o educador não deve apenas conhecer, mas também atuar, para aprender na prática a lidar com essas temáticas, proporcionando a seus aprendizes um espaço para práticas cidadãs [...] (Fragmento do resumo do texto *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*, ALINE, 2014)

> *Based on Socio-Cultural-Historical Activity Theory (Vygotsky, 1934; Leontiev, 1977) and on different subject areas mediated by different genres (Bakhtin, 1953) […] the authors presents the results of that process […]. According to them, the critical reading is a tool to create a possibility for the development of cross-curricular proposal. In other words, from the critical literacy, it can be a chance to learn the contents of the different school subjects through the texts of different genre they read, and, simultally, they learn to read critically.* (Fragmento do resumo do texto *Critical literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity,* Jessica, 2014)

> **Contribuição do texto para a minha formação ou para minha atuação profissional:**
> Ao ler o texto pude identificar os métodos utilizados em meu percurso de aprendizagem de língua inglesa e ter um olhar critico e, ao mesmo tempo, reflexivo sobre eles. Além disso, o texto me ofereceu bases para a minha futura atuação profissional, uma vez que o mesmo propiciou um melhor entendimento de determinados aspectos pertencentes a cada método. Eu não possuía noção de certas questões mencionadas no artigo, dessa forma, a contribuição desse texto foi extremamente significativa. Neste ano, quando fui elaborar um plano de aula, por exemplo, na disciplina de estágio de língua inglesa, eu me deparei com várias dificuldades, pois conhecia muito pouco sobre métodos e abordagens de ensino de língua inglesa. No entanto, com essa e outras leituras, venho procurando me aprofundar no assunto, a fim de ter um domínio maior do mesmo para elaborar as aulas, na minha futura

> prática profissional em sala de aula. (Fragmento da atividade sobre o texto *A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil,* Rafael, 2014)

Os fragmentos reafirmam a articulação entre o apresentado na Ementa da disciplina de LI III e as Sequências de Formação ao demonstrar que o processo de formação se efetivou para além dos Saberes a Ensinar. Essa organização do ensino oportunizou o contato com resultados de pesquisas realizadas que tratavam de conteúdos específicos, pedagógicos e de diferentes abordagens teórico-metodológicas, indo ao encontro do apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015).

Por fim, a análise dos tópicos dos Planos de Ensino delimitados para este estudo – Ementa, objetivos e programa – mostra que a organização da prática formativa, com vistas ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem, está explicitada nos objetivos de ambas as disciplinas, LI II e III, bem como o ensino a partir de textos pertencentes a diferentes esferas de atividades humanas, ainda que não constassem das Ementa das disciplinas. Essa explicitação marca a opção teórico-metodológica pautada no ensino com base em gêneros, no viés do ISD.

Justificando a opção feita, trago Libâneo (1994, p. 130) para a discussão, quando diz que o professor, ao selecionar os conteúdos de ensino, deve ter como princípio o fato de que:

> (,,,) os conhecimentos e modos de ação surgem da prática social e histórica dos homens e vão sendo sistematizados e transformados em objetos de conhecimento; assimilados e reelaborados, são instrumentos de ação para atuação na prática social e histórica. Revela-se, assim, o estreito vínculo entre o sujeito do conhecimento (o aluno) e a sua prática social de vida (ou seja, as condições sociais de vida e de trabalho, o cotidiano, as práticas culturais, a linguagem, etc.) (LIBÂNEO, 1994, p.134).

Considerando o que é expresso pelo autor e o contexto desta pesquisa, aponto como premente, na implantação do novo PPC, uma seleção de conteúdos que possa fazer frente à realidade do curso, às necessidades e interesses dos professores em formação inicial, objetivando uma formação autônoma, por meio da qual, os sujeitos passam a ser agentes, capazes, portanto, de pensar, agir e construir conhecimentos, deixando de ser meros consumidores do que lhes é apresentado como verdade, para serem comprometidos com a realidade que os circundam.

Além do identificado quanto ao conteúdo da disciplina de LI III, a análise dos objetivos e do programa dessa disciplina indica uma falta de articulação

entre esses elementos, demonstrando, ainda, haver uma discrepância entre eles, ao longo do período investigado. Há uma lacuna em relação à progressão dos conteúdos, que, conforme defendida por Libâneo (1990), deve acontecer em consonância com os objetivos propostos, os quais devem ser articulados entre si, sem perder de foco, o que consta na Ementa da disciplina. Essa constatação reforça a necessidade de um agir coletivo com vistas a uma prática formativa que leve em consideração a progressão dos conteúdos. O descompasso entre as Ementas e os programas mostra a dificuldade de se efetivar o que é esperado do sistema de atividade do professor, por implicar um engajamento e uma articulação coletiva. Essa constatação se aproxima do que é defendido por Sforni e Galuch (2016) quanto à relevância da constituição de um coletivo que se agregue em torno de um sentido comum, neste caso, a promoção de uma formação sólida tanto no que diz respeito aos Saberes a Ensinar quanto aos Saberes para Ensinar.

A presença marcante do ensino com base em gêneros nos Planos de Ensino demonstra que os professores-formadores das disciplinas de LI II e LI III procuram atender aos documentos oficiais que regem a Educação Básica, tanto em nível federal quanto estadual, bem como ao que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras, no tocante à formação de professores, para que tenham "domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio" (Brasil, CNE/CES 492/2001, p. 30).

Considerando que trato do processo de formação inicial de professores de LI, apoio-me em Bazerman (2011), o qual aponta para a necessidade dos professores selecionarem gêneros que incitem ações significativas de comunicação escolar. Esse autor ainda argumenta que o processo de aprendizagem é interno aos estudantes, porém cabe ao professor posicionar-se frente à estruturação das situações de aprendizagem. A constatação de que o ensino de LI toma o texto como objeto de ensino e não somente a gramática, como apontado em estudos anteriores, indica uma tentativa de romper com o ensino estruturalista, demonstrando que a opção por uma (re)organização de ensino com base em gêneros, cuja transposição didática potencialize a mobilização das Capacidades de Linguagem, bem como das Capacidades Docentes, apresenta-se como capaz de gerar resultados divergentes daqueles apresentados por Silva (2015), em especial, ao evidenciado em suas considerações acerca do material didático com foco na gramática isolada.

Nesse sentido, apesar das lacunas identificadas e tendo em conta que os professores em formação inicial, participantes desta pesquisa, eram adultos, em grande parte trabalhadores, os gêneros selecionados para a composição dos Planos de Ensino, bem como as temáticas abordadas por eles, oportunizavam, em certa medida, uma reflexão sobre as condições sócio-econômico-culturais, podendo, assim, contribuir para a constituição de um sujeito dotado do conhecimento produzido sócio-historicamente, conforme apregoado pela Teoria Histórico-Cultural.

Novamente, a despeito dos resultados evidenciados em pesquisas anteriores, que apontaram o foco do ensino na gramática descontextualizada, é possível perceber a presença dos gêneros na Ementa da disciplina de LI II, ao passo que na LI III fica explícito o trabalho com a oralidade e a escrita, porém sem marcar uma sistematização com base em gêneros. Além disso, a análise realizada indica que a disciplina de LI II oportuniza uma organização dos aspectos léxico-gramaticais da LI com vistas à sua progressão. Já a Ementa da LI III volta-se para um trabalho com concepções de língua, linguagem e cultura em uma perspectiva sócio-histórica, relacionando tais aspectos com o ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira, bem como o papel da LI na construção da identidade e da cidadania em um mundo globalizado.

Entendo, diante disso, que o professor formador, ao realizar a atividade de planejar, deve estabelecer uma relação entre as Ementas, os objetivos e os conteúdos, procurando assegurar meios de transformar as ações voltadas para o ensino em atividades de aprendizagens para os professores em formação inicial. Esse processo requer compreensão do que se pretende atingir com a prática formativa. Nesse sentido, principalmente, por se tratar de um contexto de formação inicial, corroboro a defesa de Gasparin (2007) sobre a relevância de apresentar aos estudantes os objetivos que deverão atingir e os conteúdos que deverão se apropriar, para que possam ter ciência sobre o quê e para quê aprenderão. Tal prática vai ao encontro do que é proposto na Apresentação da Situação de uma Sequência Didática, um dos elementos que compõem as Sequências de Formação implementadas.

Outro ponto a ser considerado, a partir das análises dos Planos de Ensino das disciplinas de LI II e LI III, é como os objetivos foram formulados, ora são indicadores de metodologia, estratégias ou técnicas utilizadas pelo professor, ora são voltados para o professor em formação inicial.

Quadro 10 – Formulação dos objetivos nos Planos de Ensino de LI II e III

Objetivos indicadores de Metodologia, estratégias ou técnicas	Objetivos voltados ao professor formador	Objetivos voltados ao professor em formação inicial
Desenvolver e apresentar atividades de microensino no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, visando à futura prática do aluno-professor.	Promover a compreensão do uso de estratégias e técnicas de aprendizagem em Língua Inglesa. Oportunizar ao aluno a compreensão e discussão sobre o papel do professor de Língua Inglesa e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.	Desenvolver as Capacidades de Linguagem básicas: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva em LI. Discutir a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem

Fonte: a própria autora

Essa oscilação nos objetivos remete a Libâneo (1994). Esse autor argumenta que os objetivos devem expressar o que se espera desenvolver no sujeito em relação às qualidades humanas, procurando contribuir para que o estudante se sinta preparado para agir no âmbito social, profissional, político e cultural. Tal argumento indica que os objetivos devem ser voltados apenas aos estudantes Tendo essa concepção como norte, faz-se urgente o estabelecimento de um parâmetro na produção dos objetivos dos Planos de Ensino, de forma que seja possível perceber a articulação entre eles, a Ementa, os conteúdos, a metodologia, a avaliação e os Textos Teórico-Metodológicos, bem como a identificação de saberes e capacidades que podem ser potencialmente desenvolvidos.

Embora, a avaliação não tenha sido, inicialmente, um dos elementos dos Planos de Ensino selecionados para análise, ciente de seu papel no processo de ensino e aprendizagem, destaco, no Quadro 11, como foram propostas as práticas avaliativas das disciplinas de LI II, no ano de 2013 e LI III, no ano de 2014.

Quadro 11 – Práticas avaliativas

LI II – 2013	LI III - 2014
• Avaliação diagnóstica por meio de produção textual inicial; • Avaliação contínua com foco na participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula; • Avaliação individual por meio de testes, trabalhos e apresentações.	• Avaliação diagnóstica por meio de produção textual inicial oral ou escrita. • Avaliação formativa com foco na participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula, bem como nas reescritas dos textos e na Produção Final. • Avaliação somativa com foco nas atividades individual por meio de provas, trabalhos e apresentações. • Avaliação em pares ou em grupo, oral e escrita.

Fonte: a própria autora

Tomando essas propostas e trazendo-as para uma breve discussão, começo pelos aspectos lacunares nelas existentes. Fica evidente a ausência de uma explicitação correspondente às práticas avaliativas no tocante à compreensão e à produção escrita e oral referentes à disciplina de LI II. Além disso, o registro de que haverá "avaliação contínua com foco na participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula" deixa entrever que uma das práticas avaliativas será orientada pelo conceito da avaliação formativa. No entanto, a formulação de tal proposta não atende ao que é esperado da avaliação formativa no tocante à identificação do domínio/avanço gradativo dos estudantes quanto aos objetivos previstos (HAYDT, 2008).

Ademais, há que se considerar que a avaliação como um todo pauta-se, em especial, em instrumentos que avaliam o individual, indicando que as práticas avaliativas focam, prioritariamente, no que o professor em formação inicial pode ou não ter se apropriado, em termos de aquisição de linguagem. Diante disso, vale lembrar que que a teoria orientadora dessa investigação concebe a linguagem como sendo interpessoal, sempre mediada por outro, no caso, a professora formadora e /ou os colegas de sala e que, em um determinado momento, é internalizada pelo professor em formação inicial, tornando-se individual, para, em seguida, voltar para o social, nas práticas de sala aula e/ou fora dela.

A análise revela ainda uma discrepância quanto à compreensão do processo avaliativo nas duas disciplinas. Na LI II, é possível perceber a marca das funções e dos instrumentos avaliativos, porém sem especificar os critérios ou a relação com os objetivos a serem atingidos pelos professores em formação inicial, sobretudo, no que tange à compreensão e produção oral. Por sua vez, em LI III, há o registro, no Plano de Ensino, de que serão avaliadas as práticas orais e escritas, apresentando as modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), bem como os possíveis instrumentos e os critérios que serão utilizados ao longo do ano, demonstrando uma compreensão mais ampliada quanto a relevância de um processo avaliativo articulado aos construtos teórico-metodológicos da prática pedagógica dos professores formadores. Tal compreensão coaduna com os resultados do estudo realizado por Miquelante, Pontara, Cristovão e Silva (2017) que apontam como possíveis as articulações entre as modalidades avaliativas e as etapas do procedimento da Sequência Didática.

Tal constatação parece ter sido identificada pelo grupo de professores formadores, visto que, a partir de 2014, o item Avaliação, das disciplinas de LI II e de

LI III, apresenta alterações explicitando as modalidades avaliativas, os instrumentos, os critérios e os descritores[81].

Embora, para esta seção tenha havido um recorte da análise longitudinal dos Planos de Ensino, o resultado obtido permite, ainda assim, avaliar o trabalho dos professores formadores em processo, pois o documento evidencia alterações tanto no âmbito individual quanto no coletivo, demonstrando que, embora esses professores tenham sua própria experiência, sua formação e suas contribuições, como produtores de conhecimento, ainda existe a necessidade de uma maior articulação entre o coletivo do curso. Isso posto, pauto-me no defendido por Vigotski (2003) sobre a importância papel do professor como organizador do ambiente social com vistas às possibilidades relacionais capazes de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, neste caso, professores em formação inicial, para os quais tais documentos são produzidos.

Para finalizar esta seção, volto a Libâneo (1994) e a Bazerman (2011), os quais, embora de áreas distintas, atribuem ao professor a capacidade de estabelecer pontes entre os saberes necessários à formação docente. Diante disso, a importância de uma ressignificação dos aspectos lacunares constatados a partir dos resultados desta pesquisa, bem como de pesquisas anteriores, em especial, de Silva (2015), torna-se iminente.

4.2 SEQUÊNCIAS DE FORMAÇÃO: CAPACIDADES DE LINGUAGEM E CAPACIDADES DOCENTES POTENCIALMENTE MOBILIZADAS

4.2.1 Sequências de Formação: da descrição à análise

Para responder a pergunta relacionada às Capacidades de Linguagem e às Capacidades Docentes que podem ser potencialmente mobilizadas nas Sequências de Formação, em especial, pelas atividades escritas sobre os textos de formação e pelas consignas[82] das Sequências Didáticas, apresento, nas próximas seções, uma descrição

[81] (cf. ANEXO A – **PLANOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA II** e ANEXO B – **PLANOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA III**).

[82] A **consigna**, definida por Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 67) como o "gênero por meio do qual se instrui o aluno para a realização da(s) atividades(s)", é um termo relacionado às ações de sala de aula. Neste estudo, optei pelo termo **consigna** para tratar das instruções utilizadas nas SD, um dos instrumentos de geração de dados. Outros dois termos que utilizo são **atividade** e **exercício.** A atividade é compreendida como uma prática ligada ao trabalho, implicando em uma postura ativa que, por ser assim, contribui para a formação dos sujeitos, sem uma função imediatista. O exercício tem, de antemão, um

comentada dos elementos que compõem as cinco SF: Sequências Didáticas[83], Atividades Complementares e Textos Teórico-Metodológicos, acompanhada da análise dos dados obtidos quando da sua implementação.

Inicio a análise pela descrição da SF1, planejada, organizada e implementada no primeiro bimestre de 2013, na disciplina de LI II.

4.2.2 Sequências de Formação: SD1 em foco

A SD1, intitulada *Online travel guide: traveling around the world on the net*[84], primeiro dispositivo didático implementado, tem como gênero central, a página inicial de um guia turístico, e, como gênero periférico, um vídeo de divulgação de alguns pontos turísticos.

A SD1, organizada em 20 páginas, compõe-se de 52 consignas mais gerais, subdivididas em 71 consignas mais específicas. Essa organização é uma ampliação do modelo de Sequência Didática proposto pela Escola de Genebra, ressignificado por Miquelante, Pontara e Cristovão (prelo). A implementação da SD1 teve início em março e foi concluída em meados de maio.

O Quadro 12 traz a Macroestrutura[85] dessa sequência.

Quadro 12 – Macroestrutura da SD1

	ESTRUTURA DA SD	TIPOS DE ATIVIDADES	FERRAMENTAS
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	Página inicial	Apresentação do agir linguageiro e praxiológico.	Material impresso
	Lista de autoavaliação *(Self-assessment)*	Diagnóstico do conhecimento prévio do estudante acerca do gênero a ser estudado.	Material impresso

objetivo mais imediato, limitado a um fim mais específico, preocupado com a formação de hábitos automáticos por parte do estudante, foca em um conteúdo programático particular, podendo condicionar o sujeito a seguir um modelo, tolhendo a possibilidade de criatividade (CERQUEIRA, 2010).

[83] As Sequências Didáticas são divididas em seções, conforme nominação atribuída pelas autoras do Material Didático. Cada seção apresenta um título correspondente ao foco das atividades que a constitui.

[84] Parte das atividades da SF1 foram utilizadas para ilustrar a articulação entre os elementos do Plano de Ensino e as Sequências de Formação.

[85] A Macroestrutura é um instrumento que oferece uma visão geral de uma unidade de ensino, contribuindo para a compreensão das práticas realizadas em sala de aula, fornecendo, ainda, uma visão ampliada dos objetos ensinados (STUTZ; CACILHO, 2015)

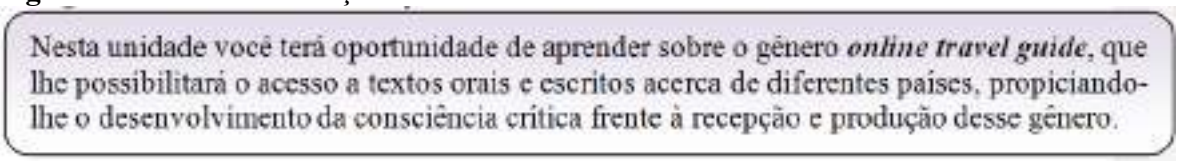
	ESTRUTURA DA SD	TIPOS DE ATIVIDADES	FERRAMENTAS
MÓDULO I	*Finding out about communicative contexts*	Discussão acerca da temática e do gênero central da SD; Levantamento de informações sobre o gênero *Online Travel Guide* na *Internet*.	Material impresso/ Computadores/*Internet*
	Reflecting about the genre	Compreensão escrita de diferentes páginas iniciais de *Online Travel Guide* Identificação dos elementos organizacionais de diferentes páginas do gênero *Online Travel Guide*.	Material impresso/ computadores/*Internet*
	Working at the INFO LAB	Compreensão escrita a partir de perguntas direcionadoras.	Material impresso/ computadores/*Internet*
	Answering the opinion poll	Compreensão e produção oral de entrevista aos colegas.	Material impresso/ colegas
	Fun & Games	Compreensão escrita.	Material impresso/ Computadores/*Internet*
	Reflecting about the context and content	Compreensão escrita e estudo de elementos contextuais e discursivos da página inicial de um *Online Travel Guide*.	Material impresso
PRODUÇÃO INICIAL	*Working on your text production*	Produção escrita da primeira versão da página inicial de um *Online Travel Guide*.	Material impresso/ Papel sulfite ou folha de caderno
MÓDULO II	*Studying the slogan*	Compreensão escrita e estudo de elementos discursivos, linguístico-discursivos e multissemióticos de quatro *slogans* extraídos de diferentes *Online Travel Guides.*	Material impresso
REESCRITA	*Improving your written production: creating your slogan*	Produção escrita – revisão e reescrita da primeira versão do texto com foco no *slogan.*	Material impresso/ Produção escrita dos professores em formação/ Computador/ *Internet*
MÓDULO III	*Working on text organization*	Compreensão escrita e estudo dos elementos discursivos e linguístico-discursivos da página inicial de um *Online Travel Guide*.	Material impresso
	Reflecting on the language	Estudo dos elementos discursivos e linguístico-discursivos da página inicial de um *Online Travel Guide*.	Material impresso
REESCRITA	*Improving your written production: using complete sentences to describe the place you are writing about*	Produção escrita – revisão e reescrita da segunda versão do texto.	Material impresso
MÓDULO IV	*Reflecting about the context and content*	Compreensão oral de um vídeo. Compreensão escrita sobre o contexto de produção da página inicial de mais uma página inicial de um *Online Travel Guide*.	Material impresso/ vídeo/ computadores/ *Internet*

	ESTRUTURA DA SD	TIPOS DE ATIVIDADES	FERRAMENTAS
PRODUÇÃO FINAL	*Working on the final text production: organizing what you have already written, evaluation and self-check*	Revisão e reescrita da terceira versão do texto com base na lista de constatação sobre o gênero estudado.	Material impresso e material produzido pelos próprios professores em formação
	Critical Thinking	Reflexão crítica sobre a temática da SD, bem como sobre o gênero em foco.	Material impresso
	Concluding the unit	Publicação da produção escrita.	Material impresso e material produzido pelos próprios professores em formação.

Fonte: a própria autora

No que concerne à constituição da SD1, na primeira página, há algumas orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido, o gênero a ser estudado, os objetivos a serem atingidos por meio das atividades, a apresentação do Quadro-Sumário, bem como esclarecimentos das possíveis contribuições advindas do estudo do gênero em foco. Compreendo essa etapa como parte da Apresentação da Situação. Essa etapa é ilustrada pela **Figura 28**, que trata da contextualização acerca do que foi estudado.

Figura 28 – Contextualização da unidade


Nesta unidade você terá oportunidade de aprender sobre o gênero ***online travel guide***, que lhe possibilitará o acesso a textos orais e escritos acerca de diferentes países, propiciando-lhe o desenvolvimento da consciência crítica frente à recepção e produção desse gênero.

Fonte: SD1

Considerando o Plano de Ensino de LI II[86], por sua vez, baseado na Ementa contida no PPP do curso, quando propõe o trabalho com textos orais e escritos, mais elaborados e complexos, o gênero *Online Travel Guide* foi selecionado por ter potencial para atender ao solicitado, sendo, na taxonomia bakhtiniana, entendido como um gênero "secundário", portanto, complexo.

Além disso, como parte da contextualização, foram apresentados os objetivos: i. estudar as principais características de um *Online Travel Guide*; ii.

[86] Os Planos de Ensino encontram-se no ANEXO A **– PLANOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA II**

desenvolver as Capacidades de Linguagem necessárias para ler e produzir um *Online Travel Guide* a ser publicado ou no site da escola, ou em um *blog* ou, ainda, para ser apresentado à prefeitura local; iii. fazer uso do Laboratório de Informática como um recurso para o acesso ao gênero em foco; e iv. realizar uma reflexão crítica acerca da função social do gênero *Online Travel Guide*.

Os objetivos citados, de acordo com Libâneo (1994), podem ser considerados específicos, atendendo, portanto, ao que consta no Plano de Ensino em relação ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem básicas, tais como: Capacidades de Ação, Capacidades Discursivas e Capacidades Linguístico-Discursivas em LI. Embora, pela opção teórico-metodológica base desta pesquisa, seja possível relacionar o objetivo que trata do desenvolvimento das Capacidades de Linguagem ao ensino pautado no texto, essa especificidade não apareceu no Plano de Ensino de LI II, de 2013. A análise desse documento revelou o que está explicitado no programa da disciplina com vistas à compreensão e produção de diferentes gêneros orais e escritos. Essa identificação demonstra um descompasso entre o que é defendido por autores da área da Didática, entre eles, Libâneo (1994) e Gasparin (2007), quanto à articulação necessária entre os objetivos e os conteúdos da disciplina.

No Quadro-Sumário da SD1, cuja função é apresentar a sua organização, encontram-se os seguintes elementos: agir social e aspectos contextuais, gênero textual, atividade prática, aspectos críticos, aspectos tipológicos e aspectos léxico-gramaticais. O Quadro 13 apresenta o detalhamento desses elementos.

Quadro 13 – Sumário da SD1

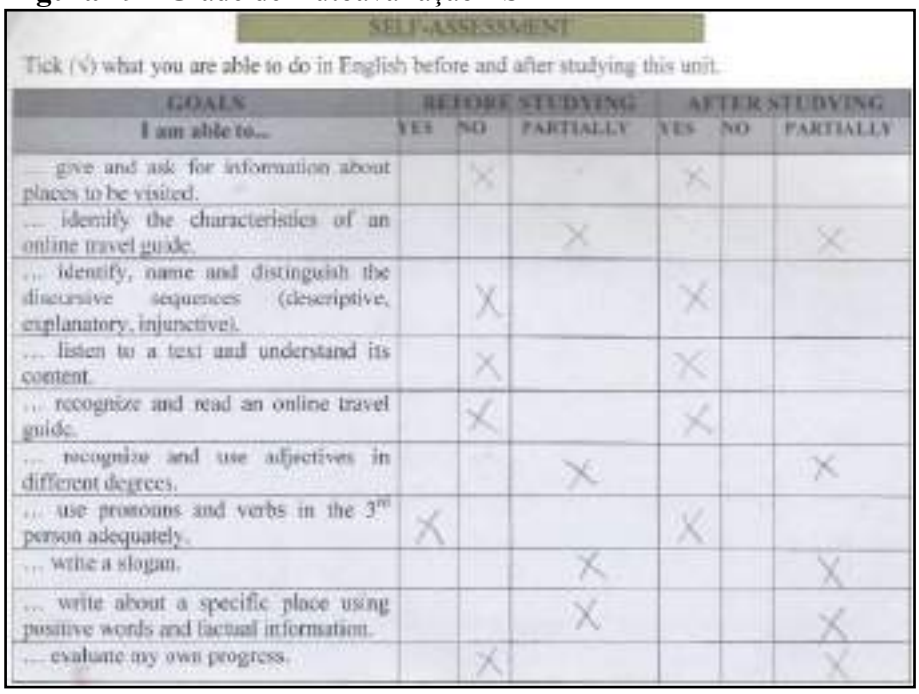
Agir social e aspectos contextuais	Gêneros textuais centrais	Atividade prática	Aspectos críticos	Aspectos tipológicos	Aspectos Léxico-gramaticais
Ler páginas iniciais de um guia turístico online de diferentes países de língua inglesa e produzir um exemplar de guia	Guia turístico online	Postagem de uma página inicial de um guia turístico *online* no *site* da escola ou num blog.	Desenvolver consciência crítica frente a recepção e produção desse gênero	Descrever e informar	Léxico: vocabulário relacionado à caracterização de lugares e às atividades oferecidas aos turistas; Função das classes gramaticais no texto: verbos: modos indicativo e imperativo, presente simples foco na terceira pessoa do singular (orações declarativas), pronomes, adjetivos; Marcas linguísticas inerentes ao gênero. Multimodalidade (cor, áudio, tamanho e formato das letras, imagem)

Fonte: SD1

Esse Quadro-Sumário evidencia que os aspectos tipológicos - descrever e informar - e os aspectos léxico-gramaticais – vocabulário: palavras relacionadas a lugares e qualificadoras (adjetivos); tempos verbais: presente simples com foco na terceira pessoa do singular (orações declarativas); modos: indicativo e imperativo e pronomes foram contemplados, estando, portanto, coerente com o programa/conteúdos previstos no Plano de Ensino. Entretanto, é possível observar que no Plano de Ensino o trabalho com a multimodalidade, com as marcas linguísticas inerentes ao gênero, com o vocabulário relacionado à caracterização de lugares e ainda com as atividades oferecidas aos turistas não foram contemplados.

A segunda página é constituída por uma Grade de Autoavaliação denominada *Self-assessment*, com base nas categorias *Before studying* e *After studying,* a qual tem como objetivo contribuir para que o estudante avalie seu conhecimento prévio sobre a língua em questão e sobre o gênero a ser estudado, antecipando possíveis necessidades de aprendizagem quanto às Capacidades de Linguagem, bem como avaliá-las ao final da implementação da Sequência Didática. A Figura 29 apresenta esta grade em uso.

Figura 29 - Grade de Autoavaliação - SD1



SELF-ASSESSMENT

Tick (√) what you are able to do in English before and after studying this unit.

GOALS	BEFORE STUDYING			AFTER STUDYING		
I am able to...	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
... give and ask for information about places to be visited.		X		X		
... identify the characteristics of an online travel guide.			X			X
... identify, name and distinguish the discursive sequences (descriptive, explanatory, injunctive).		X		X		
... listen to a text and understand its content.		X		X		
... recognize and read an online travel guide.		X		X		
... recognize and use adjectives in different degrees.			X			X
... use pronouns and verbs in the 3rd person adequately.	X			X		
... write a slogan.			X			X
... write about a specific place using positive words and factual information.			X			X
... evaluate my own progress.		X				X

Fonte: Material didático do Geovani

Além de colocar os PFI em contato com as ações a serem realizadas por eles, ao longo da SD1, essa grade ensejou neles, também, um processo auto-

reflexivo. A grade ilustrativa demonstra que os quatro itens marcados como parciais no *before studying* se repetiram no *after studying*. Dos cinco itens avaliados como desconhecidos, no *before studying,* quatro foram alterados no *after studying* para conhecidos, à exceção do item relacionado à autovaliação que era desconhecido, passando a ser conhecido parcialmente. O resultado comprova o defendido pela escola de Genebra quanto ao ensino espiralado do gênero, ou seja, o trabalho com o mesmo gênero, com focos diferentes, ao longo do processo de formação. Os resultados evidenciados ao final da implementação da Sequência Didática podem servir como indicativo do que pode ser trabalhado em outro momento.

Retomando a SD1 em discussão, os professores em formação inicial tiveram acesso a sete *Online Travel Guides,* de diferentes *sites,* para reconhecimento do gênero e busca de informações específicas. Para o estudo dos elementos ensináveis do gênero[87], foram focalizadas as atividades da página inicial do *Canada Travel Guide*[88].

Uma atividade acrescentada ao material utilizado foi a produção individual de um vídeo, apresentando suas cidades de origem. O vídeo sobre Terra Boa foi selecionado, coletivamente, como o melhor, ficando, portanto, acordado, que seria esta cidade a ser visitada pelo grupo. Todas as etapas dessa atividade oral foram cumpridas, exceto a da viagem, devido à dificuldade de ajustes na agenda dos professores em formação inicial com um evento que aconteceu na cidade. Além disso, as cidades eram distantes umas das outras.

A Figura 30 mostra as cidades de origem dos professores em formação inicial e sobre as quais foram feitas as produções escritas e orais do *Travel Guide.* Essa imagem revela quão diversa era a turma.

---

[87] Definido como toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário (MACHADO, 2004, p. 19).

[88] O texto foi extraído do endereço http://www.justcanada.org/ no dia 29 de junho de 2010.

Figura 30 – Municípios de origem dos professores em formação inicial sobre os quais foram feitas as produções escritas

Fonte: Adaptado de http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2763

Durante a assistência aos vídeos, desenvolvidos pelos PFI, foram feitas anotações sobre palavras pronunciadas de forma inadequada. Com base nessas anotações foram produzidas diferentes Atividades Complementares de fonética, contendo as seguintes etapas: i. ouvir as palavras; ii. identificar e ordenar a transcrição fonética das palavras ouvidas; iii. repetir a pronúncia de cada palavra.

Por ter sido a primeira experiência dos professores em formação inicial e da professora-formadora com o ensino e aprendizagem de LI por meio do procedimento da Sequência Didática, alguns percalços foram experienciados por ambas as partes. O aspecto mais relevante, devido ao impacto trazido para a professora-formadora e para a postura dos professores em formação inicial, foi a recusa em realizar a reescrita da Produção Final, por parte da maioria dos PFI envolvidos no processo. Esta recusa pode ser entendida por ser esta uma prática nova para eles e, principalmente, pelo tipo de correção feito em sua Produção Inicial escrita, devido à inexperiência da escrita como processo e do desconhecimento acerca de outras maneiras de corrigir por parte da professora formadora. Assim sendo, na primeira versão dos textos, destaquei os erros e/ou lacunas, em amarelo, conforme fragmento ilustrativo, extraído do texto produzido por um dos PFI.

Figura 31 – Exemplo de correção – Produção SD1

At xxx moment, the town is growing, because xxx a big slaughterhouse settle down here, and xxxx created many jobs and xxx news residents to Ubiratã.

Fonte: Aline

Essa ação pode ter concorrido para inviabilizar a proposta feita aos PFI de revisão e reescrita de seus textos, assim como o seu não atendimento à atividade prática que era a postagem da página inicial de um *Online Travel* Guide no site da escola, em um *blog* ou a sua apresentação à prefeitura local. Dessa forma, o agir social previsto não foi concretizado, gerando o que denominei de conflito deflagrador de mudança de postura.

Esse conflito foi responsável pela mudança de postura das partes envolvidas, levando a diferentes decisões para atender às necessidades dos PFI – detalhamento da gramática, mudança na forma de correção dos textos, entre outras – e da professora-formadora – que negociou a continuidade dos trabalhos com os pressupostos teórico-metodológicos basilares do material didático, sustentado pela abordagem de ensino com base em gêneros, por meio do procedimento da Sequência Didática.

Ouso nominar esse momento de ruptura, entre a rejeição à proposta de ensino em questão e a compreensão de sua relevância para o processo de formação inicial, de tomada de consciência, abrindo-se à nova proposta metodológica, assumindo o compromisso de lidar com suas próprias dificuldades e de estabelecer relações com a futura prática docente. Nesse sentido, apoio-me em Luria (1991) que discute o processo de formação da consciência humana, apontando que a atividade consciente se realiza por meio de um sistema funcional variado, o qual se altera em função dos propósitos e objetivos. Ao tratar da atividade consciente do homem, o autor argumenta ser esta atividade complexa e resultante de fatores histórico-sociais, decorrentes do uso da linguagem e das atividades de trabalho (LURIA, 1991), o que parece ter permeado a compreensão do grupo em questão. O resultado dessa tomada de consciência fica evidenciado na descrição e análise das diferentes versões das produções escritas realizadas SF4 (cf. Seção 4.3).

Após a reconfiguração na forma de conduzir o trabalho, o engajamento da turma, ao longo das demais Sequências de Formação implementadas

não foi o mesmo, bem como na realização das produções orais e escritas, atividades integrante das Sequências Didáticas. Essa mudança evidencia que os professores em formação inicial compreenderam a relevância de um ensino sistematicamente organizado como um instrumento capaz de contribuir para a sua aprendizagem, no caso, de Língua Inglesa, tendo os gêneros como instrumentos simbólicos.

O excerto da Figura 32, extraído da transcrição de uma aula do segundo bimestre de 2014, ilustra parte de uma conversa entre a professora-formadora e os professores em formação inicial sobre o ensino por meio do procedimento da Sequência Didática. Nessa conversa, foi discutida a reação de outra turma que estava sendo iniciada no mesmo processo de ensino, recuperando o conflito deflagrador de mudança de postura, ocorrido em 2013, e as ações dele decorrentes.

Figura 32 - Excerto de transcrição de aula

Participantes	Duração do Turno de Fala	Nº da Linha	Excerto
Mari	20:09-20:12	2251	Gente, vocês tem conversado com o pessoal do segundo ano?
Alunos	20:14	2252	Não.
Mari	20:14-21:22	2253 2254 2255 2256 2257 2258	não... não... ontem nós tivemos **uma pré-conversa em relação ao uso do material da sequência didática**. Eles estão rebeldes, oi? Não é que eles estão rebeldes assim, eles não estão se adaptando com o trabalho. [...], **eu comentei que o ano passado, também vocês tiveram esse momento**[...] E eu acho que é interessante que [...] [...] vocês compartilhem, vocês mudaram? Aceitaram, [...] porque aceitaram? Como que foi isso?
Jéssica	21:23-21:26	2259	eu acho que **foi um processo sofrido no começo**, né[...].
Jéssica	21:28-21:35	2261	mas nada que um esforço...porque ela **exige um esforço mesmo**.[...]
Mari	21:38-21:56	2263	Hoje já **depois de um período, como vocês avaliam?** [...]
Mari	22:03-22:23	2269 2270	[...]hoje com o tempo que passou, **como é que vocês fazem essa avaliação hoje, vocês manteriam aquela posição, ou vocês mudaram a posição?**[...]
Rafa	23:26-23:40	2282 2283 2284	porque como **a gente trabalhou lá desde a quinta série com coisas soltas**, então a gente tava ainda naquela fase, ai tem que trabalhar com coisa solta, **aqui não** a gente **trabalha com a sequência**, a gente **aprende já o gênero**, já **aprende a gramática junto**[...]
Rafa	23:41-23:49	2286	aprende ééhh pro, **pronuncia, aprendemos fonética, é tudo junto**! Entendeu? **Não é coisa solta**[...]
Jéssica	24:15-24:42	2291 2292 2293	eu **achei difícil no começo**, como eu já tinha dito, mas assim como...é, **nas coisas fáceis você não enxerga** tanta, **tanto desenvolvimento, então tem que ser hard mesmo**, eu acho. **Está sendo hard, mas eu estou vendo** que...pelo menos eu estou vendo **uma evolução**, principalmente quando você acompanha as tarefas éé, em casa e depois aqui[.]
Geovani	28:00-28:20	2331 2332	pra mim também foi positivo professora, eu **gostei bastante de estudar nesta metodologia dos gêneros**, porque é **uma forma mais organizada da gente estudar**. Não é aquela coisa solta igual o Rafa tava falando[...]

Fonte: Transcrição de Aula

O excerto em questão demonstra o ponto de vista de alguns dos PFI acerca da experiência do estudo da LI por meio do procedimento da SD. É possível perceber, nos fragmentos em destaque, uma compreensão quanto à necessidade de comprometimento na realização das atividades propostas, definidas, por eles, como articuladas. Essa fala expressa, novamente, a tomada de consciência, conforme defendida por Vigotski (2009).

Tratando-se, ainda, da reconfiguração na prática da citada disciplina, o ocorrido na ação discutida vai ao encontro do que Bronckart (2006, p. 226-227) diz ser constitutivo da profissionalidade de um professor, ou seja**, "**a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação". Para esse autor a capacidade do professor em considerar aspectos do campo material, afetivo, disciplinar, entre outros, no momento da condução de seu projeto didático, constitui "o ´real` mais concreto da vida de uma classe". Esse real, envolvendo os professores em formação incial e a professora formadora, durante a implementação das Sequências de Formação, (pro)moveu uma mudança de postura dos sujeitos nas atividades de ensino e aprendizagem. Vale destacar também que a minha prática docente constituiu-se como um dos elementos de mediação na busca de soluções para alguns momentos de tensão ocorridos ao longo da presente investigação.

Além da implementação da SD1, e, como parte integrante da Sequência de Formação, foi feito um trabalho com dois Textos Teórico-Metodológicos com vistas a oportunizar uma reflexão acerca da importância da articulação entre as teorias estudadas e as práticas pedagógicas da professora-formadora e deles mesmos como futuros professores, uma das Capacidades Docentes deles esperadas.

Um dos textos foi **Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia,** de autoria de Márcio Luiz Corrêa Vilaça (2010). Como resultado desse estudo, os PFI produziram um Diário de Leitura, conforme proposta de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), ilustrado pelo fragmento extraído do texto da Aline.

> Eu percebi que neste texto se expõe muito a questão dos problemas em relação ao estudo e a falta de dedicação dos alunos devido a algumas crenças que eles já carregam em relação a língua estrangeira. [...]Sabemos que as pessoas acreditam que a **metodologia da língua inglesa ainda é a metodologia da tradução**[...] que as **condições de trabalho de todo professor**, não é fácil, pois **cada turma** que ele leciona **é diferente da outra**, e em cada uma delas **terão atividades que devem e que podem ser aplicadas, e outras atividades que os alunos não se dão bem**, ou fazem muito tumulto para realizá-las (ALINE, 2013).

Os fragmentos destacados demonstram que a leitura proposta oportunizou aos professores em formação inicial uma reflexão sobre metodologias de ensino, condições de trabalho do professor e necessidade de considerar as especificidades das turmas, no momento de preparar suas aulas e atividades. Essa constatação é indicadora de mobilização das Capacidades Docentes, relacionadas ao domínio de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e proposição de ações didático-pedagógicas.

A atividade de escrita sobre o outro texto da SF1, **Language learning and language teaching: socialisation and education in ´Letras` Courses,** de autoria de Gimenez (1998), foi de livre escolha. Assim, alguns fizeram Diário de Leitura e, outros, Resumo. O objetivo didático dessa tarefa era garantir uma primeira leitura do texto, para que houvesse uma maior interação no encontro destinado à discussão sobre os textos lidos ao longo do bimestre.

Retomando a produção escrita dos professores em formação inicial e, lembrando que o foco neste momento não estava no uso adequado da LI, os excertos seguintes permitem a identificação entre o apresentado, em relação ao processo de interação e socialização de um professor recém formado, e o esperado da Capacidade Docente, considerando a complexidade do processo formativo, que requer, entre outros aspectos, uma abertura ao diálogo.

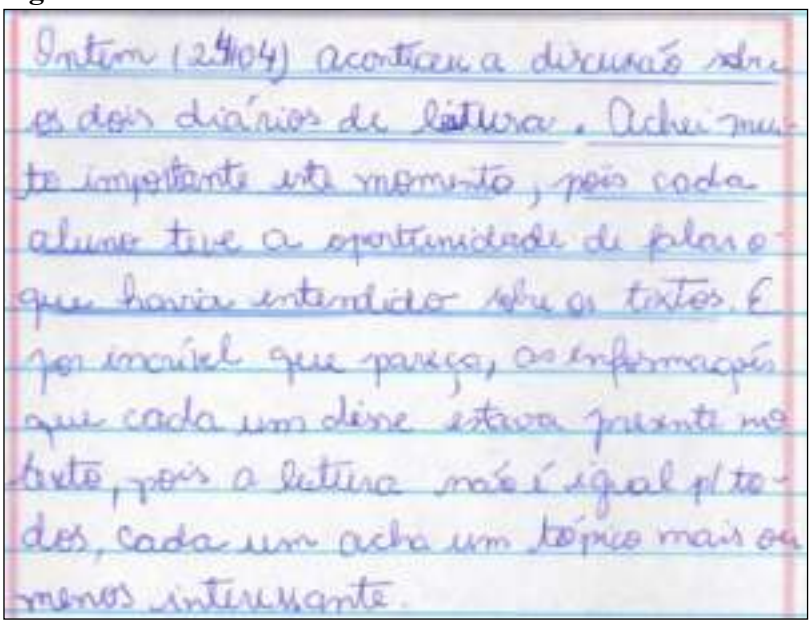
> ***When the author associates letras course with socialization and education, she says that students who enter the course with difficulties in a foreign language will teach their students based on the difficulties they have in learning.*** *I have plans for teaching my future students in accordance with the difficulties that I have and that I had in school.* ***So I agree with the author when she says that the course also serves to teach students to teach and that students will use their knowledge and difficulties as a reference point.*** *[...]It was a very good read****, the research presented […] shows as novice teachers interact with the school environment in the other side of desk.*** *Socialization and education together, representing the education profession, which is teaching and socialization, with reference to the initial period of this career.* (GEOVANI, 2013)

Quanto ao gênero, é possível concluir, pelo excerto acima, com base em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), que Geovani optou pela produção de um Diário de Leitura, confirmado por algumas marcas deixadas em seu texto como: informalidade, expressão de opiniões sobre o texto, concordância ou discordância, estabelecimento de relações com a prática do trabalho docente, além de marcas léxico-gramaticais como o emprego da primeira pessoa do singular.

No que diz respeito à relevância desta prática pedagógica instituída de discutir os textos de formação, Aline registrou, em seu Diário de Aula, que essa ação

possibilitou a constatação de como um mesmo texto pode ser lido e interpretado de diferentes maneiras, as quais foram partilhadas, no momento da interação com os pares. Isso pode ser evidenciado pela Figura 33.

Figura 33 – Excerto Diário de Aula – Aline


Ontem (24/04) aconteceu a discussão sobre os dois diários de leitura. Achei muito importante este momento, pois cada aluno teve a oportunidade de falar o que havia entendido sobre os textos. É incrível que parece, as informações que cada um disse estava presente no texto, pois a leitura não é igual p/ todos, cada um acha um tópico mais ou menos interessante.

Fonte: Diário de Aula da Aline.

4.2.3 SF1- Capacidades de Linguagem em foco

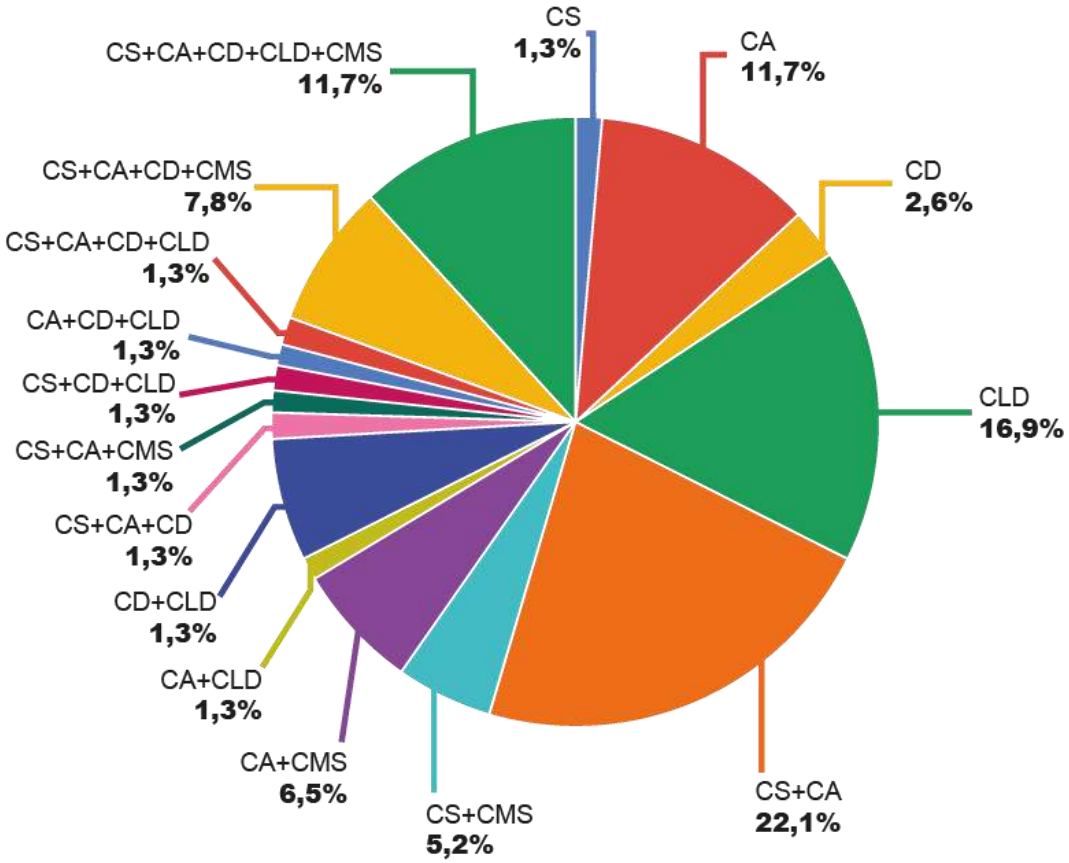
Após a descrição ilustrada com os dados da Sequência de Formação 1, retomo a discussão sobre a coerência entre o Plano de Ensino e o trabalho desenvolvido, bem como as articulações identificadas nas consignas da SD1 e as Capacidades de Linguagem potencialmente mobilizadas, apresentando as primeiras conclusões desta parte da investigação.

Os resultados encontrados, discutidos na seção anterior, confirmam haver coerência entre o Plano de Ensino da disciplina LI II e a organização dessa Sequência de Formação, considerando o trabalho realizado com a SD1, envolvendo gêneros orais e escritos, as Atividades Complementares de fonética, bem como o estudo de Textos Teórico-Metodológicos. Este conjunto oportunizou a mobilização de diferentes Capacidades Docentes e de Linguagem, sendo as últimas tratadas a seguir. Vale lembrar que o Plano de Ensino tinha como um dos objetivos o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem.

Assim posto, e respondendo parte da pergunta de pesquisa referente às Capacidades de Linguagem potencialmente mobilizadas pelas consignas da SD1, reiterando o

defendido pelo grupo de Genebra e também por autores brasileiros, como Cristovão (2009), Nascimento (2010), Barros (2015), entre outros, quanto à importância de se contemplar as diferentes Capacidades de Linguagem de forma articulada nas atividades propostas nas Sequências Didáticas. O Gráfico 3 apresenta o resultado da análise das consignas, da Sequência Didática em questão, realizada a partir dos critérios das Capacidades de Linguagem[89]. (cf. 3.2.4)

Gráfico 3 – Capacidades de Linguagem da SD1



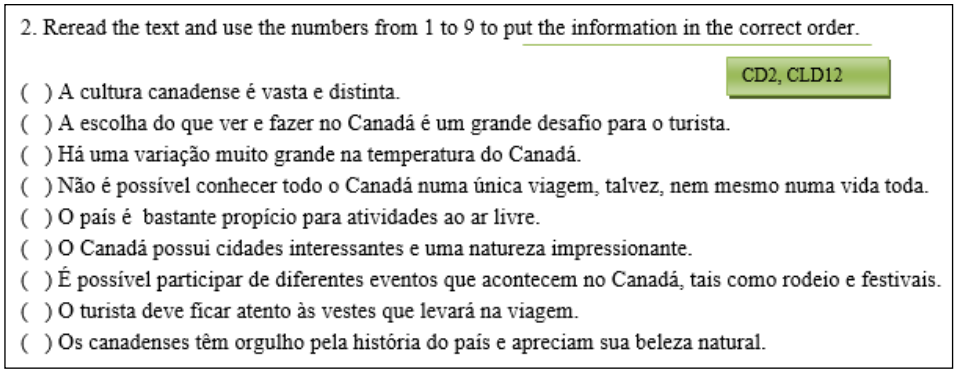
Fonte: a própria autora

As articulações evidenciadas e os percentuais correspondentes a cada uma delas demonstram uma aproximação da Sequência Didática ao esperado, como potencializadora da mobilização de Capacidades de Linguagem. Exceção feita às Capacidades Linguístico-Discursivas que, sem articulação com as demais, alcançaram o percentual de 17%. Este resultado pediu uma análise mais detalhada de tais atividades, que foram assim agrupadas:

[89] CS- Capacidades de Significação, CA- Capacidades de Ação, CD- Capacidades Discursivas, CLD- Capacidades Linguístico-Discursivas, CMS- Capacidades Mutissemitócias.

a. busca de informações com base em recursos linguísticos, relacionando língua materna e língua estrangeira, como exemplificado a seguir:

Figura 34 – Atividade ilustrativa com foco nas CD e CLD


2. Reread the text and use the numbers from 1 to 9 to put the information in the correct order.

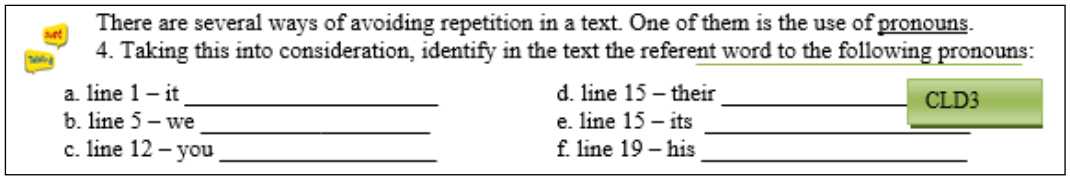
CD2, CLD12

( ) A cultura canadense é vasta e distinta.
( ) A escolha do que ver e fazer no Canadá é um grande desafio para o turista.
( ) Há uma variação muito grande na temperatura do Canadá.
( ) Não é possível conhecer todo o Canadá numa única viagem, talvez, nem mesmo numa vida toda.
( ) O país é bastante propício para atividades ao ar livre.
( ) O Canadá possui cidades interessantes e uma natureza impressionante.
( ) É possível participar de diferentes eventos que acontecem no Canadá, tais como rodeio e festivais.
( ) O turista deve ficar atento às vestes que levará na viagem.
( ) Os canadenses têm orgulho pela história do país e apreciam sua beleza natural.

Fonte: SD1

b. identificação dos elementos que cooperam com a coesão nominal e verbal e sua função no texto:

Figura 35 – Atividade ilustrativa com foco nas CLD


There are several ways of avoiding repetition in a text. One of them is the use of pronouns.
4. Taking this into consideration, identify in the text the referent word to the following pronouns:

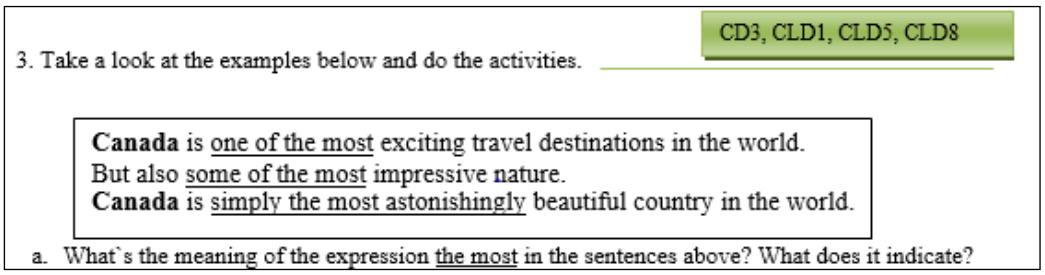
a. line 1 – it _____
b. line 5 – we _____
c. line 12 – you _____
d. line 15 – their _____
e. line 15 – its _____
f. line 19 – his _____

CLD3

Fonte: SD1

c. percepção das implicações advindas das escolhas lexicais para tratar de um determinado conteúdo temático:

Figura 36 – Atividade ilustrativa com foco nas CD e CLD


CD3, CLD1, CLD5, CLD8

3. Take a look at the examples below and do the activities.

Canada is one of the most exciting travel destinations in the world.
But also some of the most impressive nature.
Canada is simply the most astonishingly beautiful country in the world.

a. What`s the meaning of the expression the most in the sentences above? What does it indicate?

Fonte: SD1

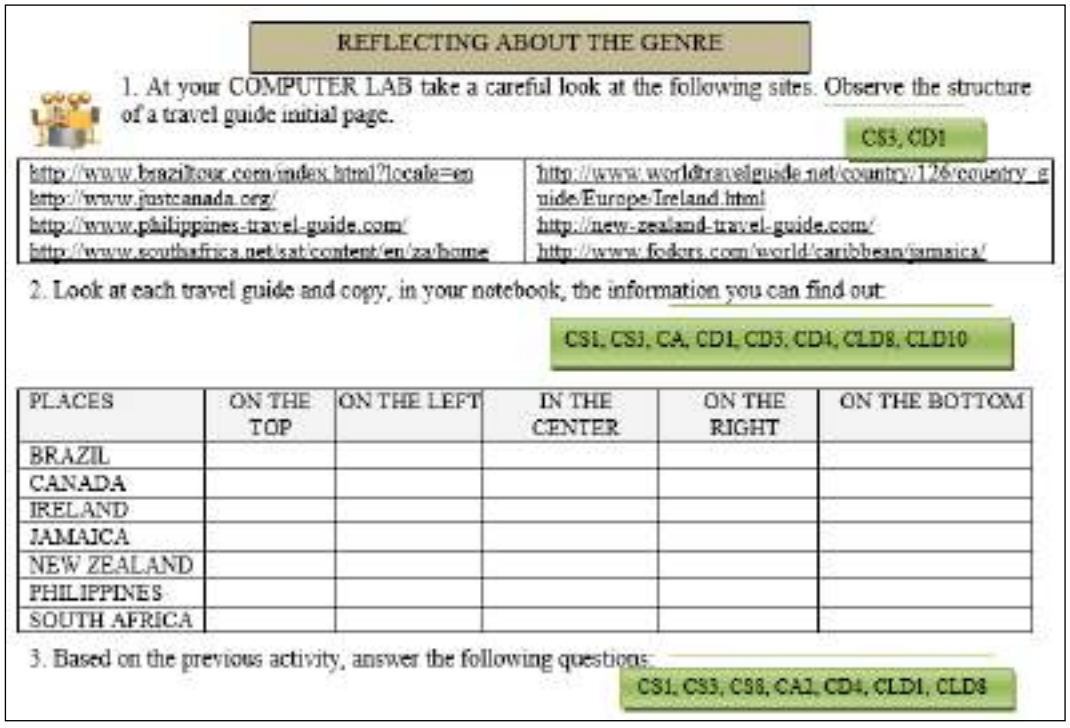
A análise revelou que as atividades desenvolvidas objetivavam promover a compreensão de como os aspectos léxico-gramaticais operam em textos de acordo com o

gênero a ser produzido. Tais atividades mostram o uso da língua em situações sociais concretas, oportunizando, aos professores em formação inicial, o contato com a língua estrangeira, na sua manifestação escrita real, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001).

No tocante às demais capacidades, fica confirmado que a SD1, de forma geral, contempla equilíbrio na distribuição das Capacidades de Significação, Ação, Discursivas e Linguístico-Discursivas, ou, ainda, articuladas entre si, de acordo com a legenda do Gráfico 3, destacando-se a articulação encontrada entre as Capacidades de Significação e as Capacidades de Ação, discutidas na SD3 (cf. Seção 4.2.6).

A seguir, algumas atividades são apresentadas para ratificar como diferentes Capacidades de Linguagem se articulam.

Figura 37 – Atividades ilustrativas com foco na articulação das CL



REFLECTING ABOUT THE GENRE

1. At your COMPUTER LAB take a careful look at the following sites. Observe the structure of a travel guide initial page.

CS3, CD1

http://www.braziltour.com/index.html?locale=en	http://www.worldtravelguide.net/country/126/country_guide/Europe/Ireland.html
http://www.justcanada.org/	http://new-zealand-travel-guide.com/
http://www.philippines-travel-guide.com/	http://www.fodors.com/world/caribbean/jamaica/
http://www.southafrica.net/sat/content/en/za/home	

2. Look at each travel guide and copy, in your notebook, the information you can find out:

CS1, CS3, CA, CD1, CD3, CD4, CLD8, CLD10

PLACES	ON THE TOP	ON THE LEFT	IN THE CENTER	ON THE RIGHT	ON THE BOTTOM
BRAZIL					
CANADA					
IRELAND					
JAMAICA					
NEW ZEALAND					
PHILIPPINES					
SOUTH AFRICA					

3. Based on the previous activity, answer the following questions:

CS1, CS3, CS8, CA1, CD4, CLD1, CLD8

Fonte: SD1

Embora a SD1 tivesse como gênero central a página inicial de um *Online travel guide,* portanto um gênero multimodal (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996), as Capacidades Multissemióticas foram as que menos apareceram ao longo da unidade, indicando predomínio do trabalho voltado para o texto verbal. Face ao encontrado, considero premente o fortalecimento das práticas de letramento visual, as quais podem contribuir para a

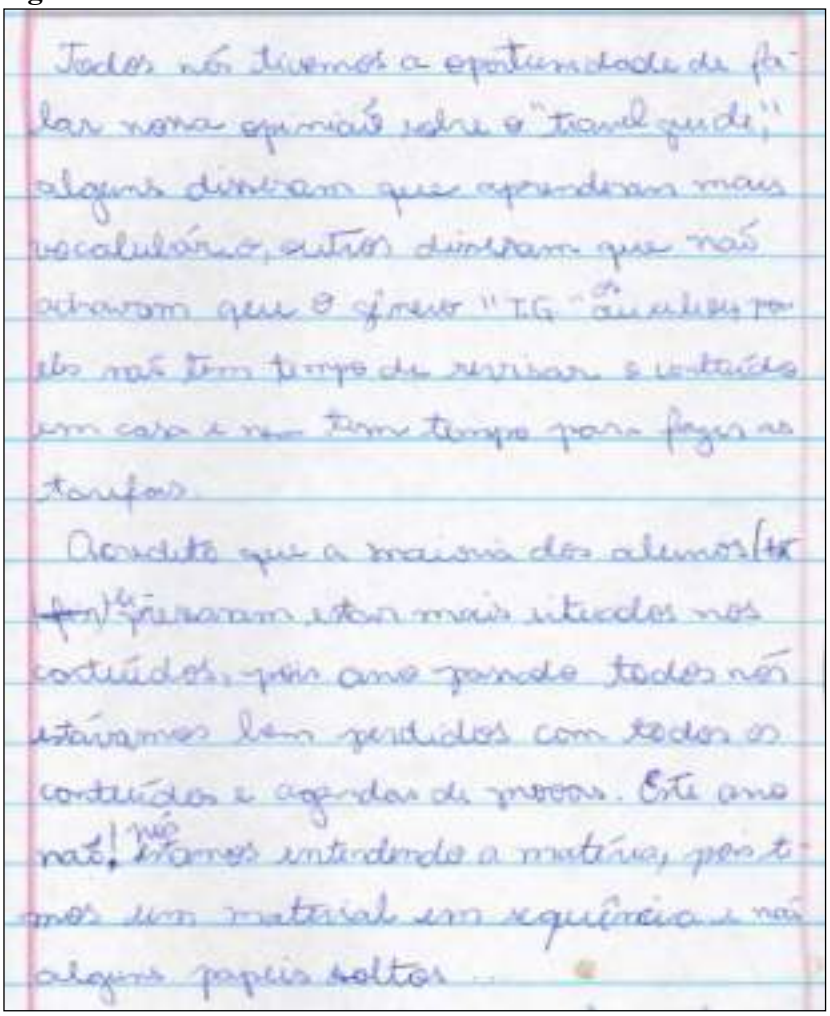
formação de leitores mais proficientes, bem como potencializar o desenvolvimento das Capacidades Docentes, parte integrante da formação no contexto desta pesquisa.

Os resultados também permitem afirmar que essa Sequência de Formação, ainda que, tendo sido a primeira de um trabalho organizado e implementado com base no ISD, disponibilizou aos professores em formação inicial meios para a mobilização das Capacidades de Linguagem e das Capacidades Docentes, devido à articulação entre os Saberes a Ensinar e para Ensinar (cf. Gráfico 8 e Quadro 23).

Com respeito à carga horária de 44 horas anuais, dedicada à Prática como Componente Curricular, de caráter propositivo e da qual espera-se uma relação dialética entre teoria e prática, ficou evidenciada uma lacuna importante, uma vez que, das 11 horas correspondentes a cada bimestre, nenhuma foi utilizada para a prática do gênero estudado, ou seja, os professores em formação inicial assumiram o papel apenas de estudantes, uma vez que não houve uma proposição de atividades para que analisassem materiais didáticos ou até mesmo produzissem atividades relacionadas aos textos lidos e as práticas pedagógicas oportunizadas pela organização da Sequência de Formação.

Como avaliação da implementação da SD1, apresento um excerto do Diário de Aula de uma professora em formação inicial, que mostra suas percepções a respeito da implementação dessa Sequência Didática, bem como as de seus colegas.

Figura 38 – Excerto do Diário de Aula da Aline


Todos nós tivemos a oportunidade de falar nessa aprimeira sobre o "travel guide", alguns diziam que aprenderam mais vocabulário, outros diziam que não acharam que o gênero "T.G." auxiliou pois não tem tempo de revisar o visto em casa e nem tem tempo para fazer as tarefas.

Acredito que a maioria dos alunos(as) gostaram, ficam mais atraídos nos conteúdos, pois ano passado todos nós estávamos bem perdidos com todos os conteúdos e agendas de provas. Este ano não! Nós estamos entendendo a matéria, pois temos um material em sequência e não alguns papéis soltos.

Fonte: Diário de Aula/Aline

Esse fragmento confirma uma postura diferenciada quanto à aceitação do ensino com base em gêneros. A necessidade de revisão e realização de tarefas despontam como razões para a resistência dos professores em formação incial à aceitação da proposta metodológica utilizada pela professora-formadora. Contudo, as impressões da autora quanto à organização do material, acabam sendo favoráveis. Essa constatação vai ao encontro de um dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que diz respeito ao ensino organizado de forma a desafiar o estudante. É com esse direcionamento que o papel das Sequências de Formação como um dos elementos mediadores para o desenvolvimento dos sujeitos foi investigado, tendo em vista ser esse o resultado esperado nesta pesquisa.

Para corroborar o expresso pela Aline, passo a apresentar um fragmento do Diário de Leitura produzido por Jéssica, no segundo bimestre, como resposta à leitura do texto de formação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

> Sob esta ótica, podemos concluir o **trabalho com a SD pelo gênero *travel guide* colabora para um melhor funcionamento do ensino e aprendizagem** quanto ao ensino e aprendizagem de língua inglesa **devido a sua diversidade contextual e riqueza de vocábulo adjetivo e descritivo,** por exemplo, e **também por promover o desenvolvimento das capacidades linguísticas, e, por vezes, extra linguísticas, dos alunos envolvidos nesse processo** (JÉSSICA).

Buscando exemplificar o que Jéssica aponta como possibilidade de desenvolvimento, apresento parte da primeira versão do *Travel Guide*, produzido por ela, sobre Araruna, sua cidade de origem.

> Welcome to Araruna
> This city stays at northwest of Paraná, a small town that has good places to be such as, the down tall, a beautiful square, and a very famous night club called Piseiro (JÉSSICA, 2013).

Ratificando a organização da SD1 e a concepção de escrita como processo, trago um excerto extraído da segunda versão da produção feita por Jessica, após o estudo do Módulo com foco nos *slogans* (cf. Anexo C).

Figura 39 – Exemplo de Atividade Produzida por Jessica

Fonte: Segunda Versão do *Travel Guide* - Jéssica

Esse exemplo objetiva evidenciar que houve a mobilização das Capacidades de Linguagem, as quais, em função do gênero em foco, permitiu a Jessica refletir sobre os elementos constitucionais do gênero, contribuindo para que houvesse a alteração apresentada entre as duas versões.

Finda a análise da SF1, passo, a seguir, para a análise da SF2.

4.2.4 Sequências de Formação: a SF2 em foco

Esta Sequência de Formação foi planejada e organizada para a disciplina de LI II. Sua implementação teve início em meados de maio e foi concluída no início de julho de 2013. Inicio sua descrição comentada pela SD2.

A SD2 intitulada de *Advertisement: reflecting about citizenship*, teve como gênero central o *Public Service Announcement – PSA*. O agir social proposto na SD2 foi a produção de uma campanha publicitária em favor de uma causa social relevante para o contexto escolar local/regional, a ser divulgada nas escolas de Educação Básica, posteriormente substituída pelo painel da Secretaria do *campus*.

Essa Sequência Didática está organizada em 20 páginas e compõem-se de 58 consignas mais gerais, subdivididas em 73 consignas mais específicas. Mostro, a seguir, sua Macroestrutura.

Quadro 14 – Macroestrutura da SD2

	ESTRUTURA DA SD	TIPOS DE ATIVIDADES	FERRAMENTAS
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	*Página inicial*	Apresentação do agir linguageiro e praxiológico.	Material impresso
	Lista de autoavaliação *(Self-assessment)*	Diagnóstico do conhecimento prévio do estudante acerca do gênero a ser estudado.	Material impresso
MÓDULO I	*Finding out about communicative contexts*	Discussão com base em um conjunto de perguntas acerca da temática e do gênero central da SD.	Material impresso
	Reflecting about the genres	Compreensão escrita e compreensão oral de diferentes *PSA* para reconhecimento e comparação dos elementos que os compõem, bem como das temáticas tratadas.	Material impresso/ Vídeos
	Reflecting about the context and content	Compreensão escrita e estudo dos elementos discursivos, linguístico-discursivos e semióticos.	Material impresso/ computadores/*Internet*
PRODUÇÃO INICIAL	*Working on the text production*	Produção escrita da primeira versão de um PSA.	Material impresso/ Papel sulfite ou folha de caderno
MÓDULO II	*Working on Text organization*	Compreensão escrita e estudo dos elementos discursivos, linguístico-discursivo e semiótico.	Material impresso/ computadores/*Internet*
	Critical Thinking	Reflexão crítica sobre a temática e sobre o gênero em foco na SD.	Material impresso

	ESTRUTURA DA SD	TIPOS DE ATIVIDADES	FERRAMENTAS
REESCRITA I	*Improving your written production*	Produção escrita.	Material impresso/ Produção escrita dos professores em formação/ Computador/ *Internet*
MÓDULO III	*Reflecting on the language: Studying the importance and meanings of images in Ads* *Studying the linguistics aspects in Ads*	Estudo dos elementos discursivos, linguístico-discursivos e semióticos.	Material impresso
REESCRITA II	*Working on your final text production*	Produção escrita.	Material impresso/ produção escrita dos professores em formação/ Computador/ *Internet*
	Critical Thinking	Reflexão crítica sobre a temática e sobre o gênero em foco na SD	Material impresso
	Fun & Games	Compreensão escrita.	Material impresso

Fonte: a própria autora

Conforme apresentado na SD1 e nas demais analisadas, quanto à sua composição, a SD2, em sua primeira página, traz algumas orientações ao estudante com o intuito de contextualizá-lo sobre o gênero a ser estudado, os objetivos a serem atingidos por meio das atividades que a compõem, a apresentação do Quadro-Sumário, bem como esclarecimentos das possíveis contribuições advindas do estudo do gênero em foco.

Os objetivos da SD2 foram assim sistematizados: i. refletir sobre problemas sociais emergentes; ii. estudar o gênero Anúncio Institucional, envolvendo os diferentes aspectos que o compõem; iii. proporcionar ao estudante o contato com o gênero, esperando uma atitude responsiva frente ao mesmo; iv. identificar a intencionalidade presente em diferentes anúncios institucionais.

O Quadro-Sumário da SD2[90] evidencia os aspectos propostos e as respectivas ações deles decorrentes a serem realizadas ao longo da implementação dessa sequência.

[90] Quadro inserido na página inicial para atender a solicitação dos professores em formação inicial.

Quadro 15 – Quadro-Sumário da SD2

Agir social e aspectos contextuais	Gêneros textuais centrais	Atividade prática	Aspectos críticos	Aspectos tipológicos	Aspectos Léxico-gramaticais
Produzir uma campanha publicitária em favor de uma causa social relevante para o contexto escolar local/regional	Anúncios institucio-nais e de serviços	Produção de uma campanha institucional com divulgação na escola	Refletir sobre problemas sociais emergentes e desenvolver atitude responsiva.	Argumentar (persuadir) e informar	Presente Simples, Imperativo Verbo modal: should Voz passiva Multimodalidade (cor, audio, tamanho e formato das letras, imagem)

Fonte: SD2

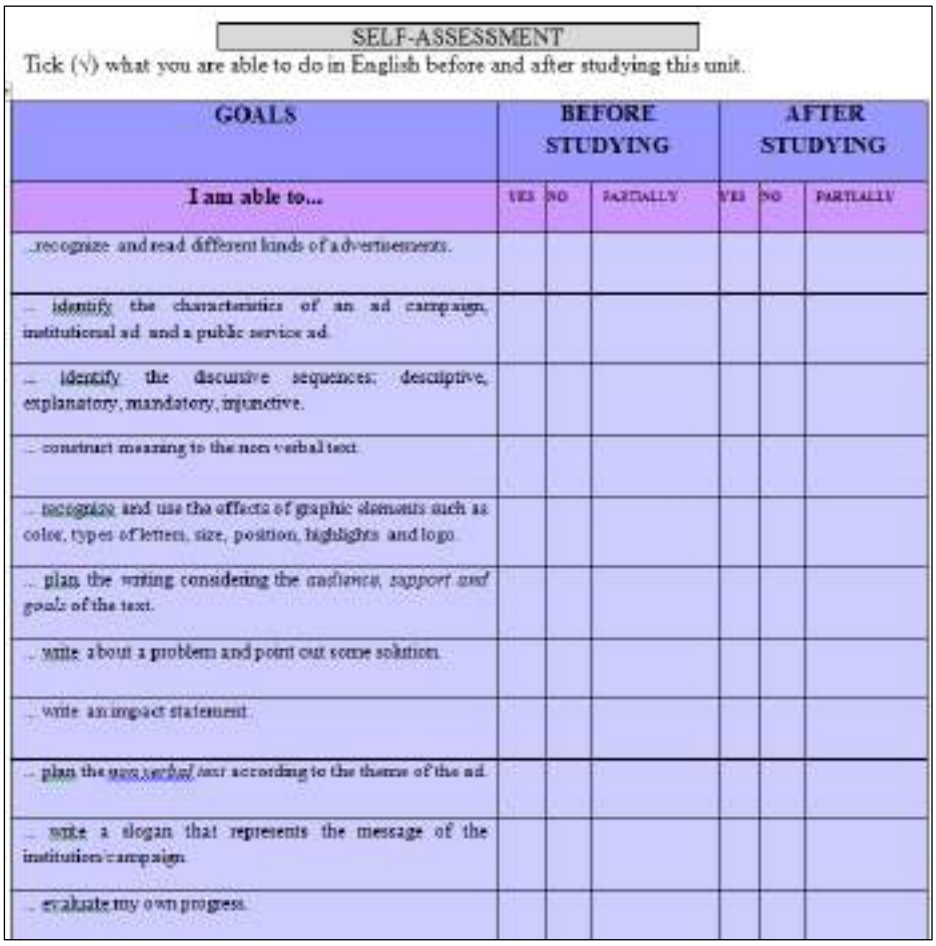
O Quadro-Sumário da SD2, se comparado ao Quadro-Sumario da SD1, apresenta distinção quanto aos aspectos tipológicos, pois, nessa Sequência Didática, o foco centrou-se na ordem do argumentar, ao passo que na SD1 focalizou na ordem do descrever, objetivando trabalhar a informação. Na SD2, o objetivo foi tratar da persuasão e da informação presentes no gênero central e de suas possíveis contribuições para o desenvolvimento de um olhar crítico, a partir da leitura desse gênero que é, majoritariamente, multimodal e multissemiótico.

Esse procedimento buscou alcançar uma progressão coerente entre os gêneros, uma vez que o *Online Travel Guide* tem por objetivo influenciar o leitor por meio da descrição e da informação e que o *Public Service Announcement* objetiva influenciar o leitor por meio da argumentação, da persuasão e da informação. Esses gêneros são considerados formadores do ambiente cultural e social, por atuar sobre o receptor, por meio dos mais variados recursos, sejam de ordem verbal e/ou verbo-visual.

Assim sendo, fica evidenciado que o trabalho com gêneros, de diferentes esferas de atividade humana e de diferentes ordens, atendem a um dos objetivos do Plano de Ensino referente ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem, incluídas nos Saberes a Ensinar. Além disso, esse trabalho também se aproxima do esperado do processo de formação inicial em relação a oportunizar conteúdos específicos e pedagógicos que priorizem o uso da língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, ou seja, pertencendo aos Saberes para Ensinar.

A segunda página é constituída por uma Grade de Autoavaliação, conforme Figura 40, possibilitando ao estudante se autoavaliar, antes do início da implementação da SD2 e, também, ao final do processo.

Figura 40 – Grade de Autoavaliação da SD2



SELF-ASSESSMENT

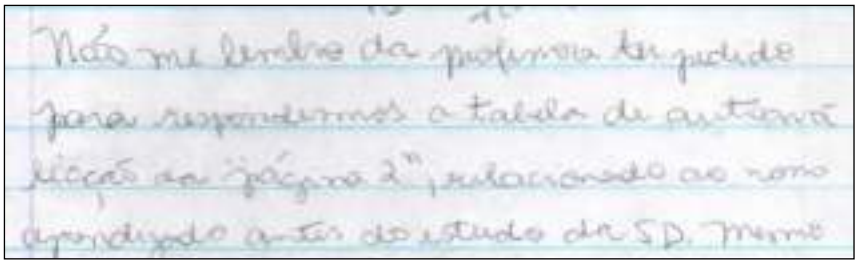
Tick (√) what you are able to do in English before and after studying this unit.

GOALS	BEFORE STUDYING			AFTER STUDYING		
I am able to...	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
..recognize and read different kinds of advertisements.						
.. identify the characteristics of an ad campaign, institutional ad and a public service ad.						
.. identify the discursive sequences: descriptive, explanatory, mandatory, injunctive.						
.. construct meaning to the non verbal text.						
.. recognize and use the effects of graphic elements such as color, types of letters, size, position, highlights and logo.						
.. plan the writing considering the *audience, support and goals* of the text.						
.. write about a problem and point out some solution.						
.. write an impact statement.						
.. plan the *non verbal* text according to the theme of the ad.						
.. write a slogan that represents the message of the institution/campaign.						
.. evaluate my own progress.						

Fonte: SD2.

Conforme o já demonstrado na SD1, a grade foi pensada para que os professores em formação inicial pudessem fazer uma reflexão sobre o seu desenvolvimento, e, ainda, mostrar-lhes onde deveriam centrar seus esforços. Ao analisar os dados oriundos desta fonte, referentes a SD2, ficou constatado que nenhum dos PFI, nem mesmo um dos quatro selecionados como participantes da pesquisa, preencheu a citada grade. A Aline registrou a seguinte dúvida quanto ao seu preenchimento:

Figura 41 – Excerto do Diário de Aula da Aline



Não me lembro da professora ter pedido para respondermos a tabela de autoavaliação da página 2 relacionado ao nosso aprendizado após o estudo da SD. Mesmo

Fonte: Diário de Aula – Aline.

Essa situação pode ter sido decorrente de a professora-formadora não tê-los chamado à realização desta tarefa, comprovado pelo fragmento do Diário de Aula supracitado. Por outro lado, revela, também, uma falta de agência e autonomia por parte dos PFI, visto já terem feito atividade semelhante na SF1. Além disso, eles tinham lido e registrado no Diário de Leitura suas impressões sobre a questão da autonomia dos estudantes enquanto aprendizes de inglês, também, na SF1. O fragmento extraído do Diário de Leitura da Aline, confirma esta constatação.

> Acredito que os educadores **devem incentivar os alunos, para que estes tenham consciência** que devem ter muita responsabilidade e dedicação para o aprendizado e estudo de uma língua estrangeira, ou seja, **tem que existir autonomia** (ALINE).

A SD2 oportunizou aos professores em formação inicial o contato com dez textos pertencentes ao gênero em foco, distribuídos em diferentes módulos. Com vistas ao atendimento das necessidades dos PFI, foi proposta uma atividade complementar de compreensão oral. Para essa atividade, deveriam assistir a um vídeo, inicialmente, sem ver as imagens, para realizar as seguintes tarefas: i. identificar o assunto do texto; ii. reconhecer/identificar o objetivo do texto; iii. nomear/identificar o possível interlocutor para o texto; iv. distinguir/identificar o número de vozes presentes no texto; iv. enumerar as falas de acordo com a ordem em que aparecem no vídeo.

Para a correção da atividade, assistiram ao vídeo novamente, agora com imagem, para em seguida e com base na temática, elencar no coletivo, alguns aspectos advindos do ingresso em uma universidade. Tal atividade aparece como potencializadora dos Saberes a Ensinar e para Ensinar, uma vez que sua realização coloca o professor em formação inicial em contato com: i. o uso de diferentes tecnologias; ii. a capacidade do professor em fazer a transposição didática e produzir materiais coerentes com as necessidades e o nível da turma; iii. as capacidades relativas aos referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para compreensão e proposição de ações didático-pedagógicas.

Como atividade oral complementar à SD2, os PFI produziram e apresentaram uma análise de um anúncio, orientados por um roteiro com os critérios para a produção e avaliação da atividade. Durante a apresentação, a professora-formadora e os PFI tomaram nota das palavras pronunciadas de forma inadequada, as quais serviram de base para o trabalho com a prática de pronúncia e transcrição fonética, seguindo o procedimento já descrito na SDI.

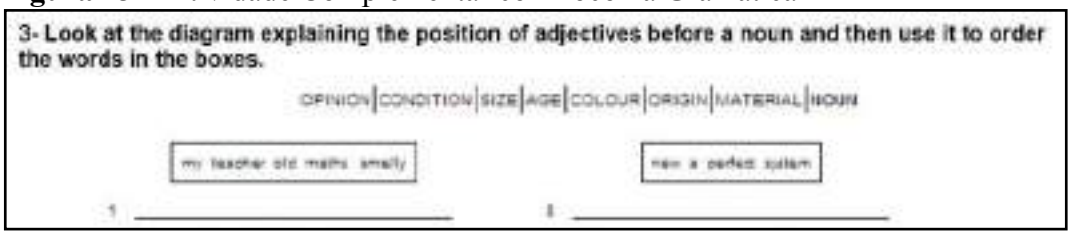
Além do que feito nas aulas, foi atribuída como tarefa, a realização de atividades da SD2 que tiveram por objetivo dar continuidade a amostra do que havia sido realizado em sala. Novamente ressalto o posicionamento de Vigotski (2009), ao dizer que as tarefas, neste nível, feitas em casa, continuam, de certa forma, sendo mediadas pelo professor. O objetivo de uma atividade nestes moldes é o de contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor em formação inicial, para que amplie seu conhecimento sobre determinado assunto/tema/gênero, buscando, deliberada e propositadamente novas fontes, seja como Saberes a Ensinar ou para Ensinar.

Figura 42 – Página inicial do *site Cambridge English Online*

Fonte: http://cambridgeenglishonline.com/Phonetics_Focus/

Além dessa atividade complementar, voltada para aspectos da oralidade, após o processo de escrita, correção, revisão e reescrita, os PFI solicitaram que fossem trabalhadas algumas atividades com foco nas estruturas gramaticais. Diante de tal necessidade, uma revisão foi preparada, envolvendo pronomes, artigos, adjetivos, verbos na terceira pessoa do singular, verbos auxiliares (*don´t/doesn´t),* estrutura das sentenças afirmativas e negativas, emprego da palavra *like* - verbo e conjunção, *-ing* depois de preposição. Atendendo à solicitação feita, como complemento ao que tinha sido trabalhado em sala, os PFI receberam como tarefa um conjunto de atividades estruturais, envolvendo os tópicos antes elencados, como exemplificado, a seguir.

Figura 43 – Atividade Complementar com foco na Gramática



Fonte: Atividades Complementares

Vale destacar que a solicitação feita por aprofundamento na estrutura da língua, feita pelos PFI, ratifica estudos feitos com adultos aprendendo um novo idioma (ROCHA; BASSO: 2019, no prelo) que indicam haver um aprendizado mais consciente do que natural, nesta fase, orientando-se, por essa razão, mais pela gramática e pela escrita. O quê, o como e o por quê assumem lugar importante, balizando, portanto, a aprendizagem.

Isso posto e os conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, sobretudo, com base no ISD, levam-me a concluir que o ensino de aspectos específicos de estruturação da língua deve ser integrado ao ensino como capaz de favorecer a articulação entre o que é estudado na Sequência Didática e as dificuldades evidenciadas pelos estudantes, sejam no âmbito da leitura, da oralidade e/ou da escrita. Essa conclusão encontra respaldo em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 97), quando asseveram a essencialidade de se "reservar tempo para o ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua", também enredada nas dimensões transversais, ou seja, são aspectos inerentes à língua, que independem da disciplina da área, da abordagem utilizada ou do texto em estudo, pois são ditadas pelas necessidades do grupo para levar adiante o pretendido e planejado (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Para a formação teórico-metodológica, os PFI leram o texto intitulado **Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento,** do livro Gêneros orais e escritos na escola (2004) de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly. Essa leitura tornou-se premente, devido ao conflito deflagrado pelo uso do procedimento da Sequência Didática, discutido na SF1. A atividade escrita, como parte fundamental de formação, foi a produção de um Diário de Leitura, novamente, orientado pela proposta de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007).

> [...] **comentarei a seguir**, [...] algumas consequências positivas **desse procedimento** da SD [...]**Na prática que estou inserida** [...] **aplicação da SD propõe uma maneira objetiva de trabalho em sala de aula[**...]**A partir do gênero**, o aluno **irá desenvolver suas Capacidades de Linguagem** e, também, explorar a criatividade;

> ampliar o conhecimento de mundo e, por conseguinte, a criticidade, **o que foi facilmente explorado pelo gênero *travel guide*** *[...]* que abrange uma diversidade de conhecimentos e aprendizagem não só de âmbito linguístico (JÉSSICA)

Os trechos destacados demonstram a compreensão da PFI quanto ao objetivo da Sequência Didática, conseguindo estabelecer uma relação entre o que foi estudado no bimestre anterior e a leitura do texto. Tal resultado demonstra uma possível apropriação dos conceitos acerca do procedimento em uso, alinhando-se ao esperado quanto ao desenvolvimento da criticidade e criatividade por meio da linguagem, uma das Capacidades Docentes esperada do professor.

O segundo texto de formação foi o **Learner Journals: helping us to understand our students** de autoria de Rose Senior, publicado em 2005. Como parte da tarefa, os professores em formação inicial produziram um Resumo Escolar desse texto. Além disso, discutiram os conceitos e as propostas apresentadas, no encontro específico para esse fim, conforme acordado pelos PFI.

Os dados, advindos dos gêneros produzidos por eles para apresentar o resultado das leituras realizadas, permitiram concluir que o gênero Resumo Escolar, apesar de implicar uma atitude responsiva em certa medida, controlada, pode, ainda assim, contribuir para o processo de escrita do estudante, auxiliando também em seu estudo teórico. Entretanto, por se tratar de um contexto de formação de professores, esse gênero deixa a desejar, no sentido de colaborar para a ampliação do debate sobre as temáticas abordadas pelos autores dos textos lidos. O excerto a seguir, do Resumo Escolar da Jessica, ilustra o discutido.

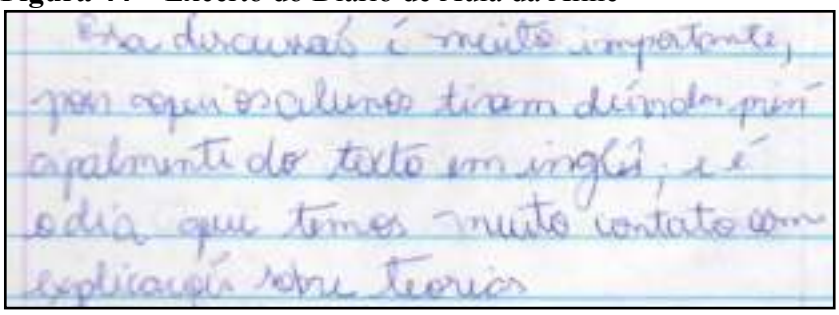
> ***In this text, Rose Senior explains*** *about a teaching technique and class management strategie.* ***She also shows specific subjects*** *that can help all language teachers in development of their teaching and the learning students[...]* ***The column present a specific way to learn more about the students in the classes,*** *and give them the opportunity to develop their writing skills, at the same time[...]* ***The journal's goal is present a means of communicating privately with the teache****r[...]* (JÉSSICA)

Os fragmentos destacados corroboram a conclusão antes chegada, visto que a PFI demonstrou ter compreendido a organização do texto e também realizado a interpretação do agir da autora, atribuindo-lhe valor a seus atos (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELI, 2005), contudo, em atendimento ao gênero, a PFI ateve-se à seleção de informações básicas contidas no texto, sem, portanto, trazer novas contribuições ao tema ou apresentar um posicionamento quanto ao lido e debatido.

Para finalizar a discussão sobre a formação teórico-metodológica, reafirmo o já discutido na SD1 quanto à lacuna em relação ao que é esperado da PCC, pois, o ocorrido no primeiro bimestre de 2013, repetiu-se no segundo.

O trecho do Diário de Aulas da Aline, ilustrado na Figura 44, menciona que a discussão dos textos teóricos, como parte das atividades das Sequências de Formação, apresenta-se como relevante por elucidar dúvidas dos textos em inglês e pelas explicações decorrentes dos temas lidos, servindo como apoio para os PFI no processo de ensino e aprendizagem pela abordagem com base em gêneros.

Figura 44 – Excerto do Diário de Aula da Aline



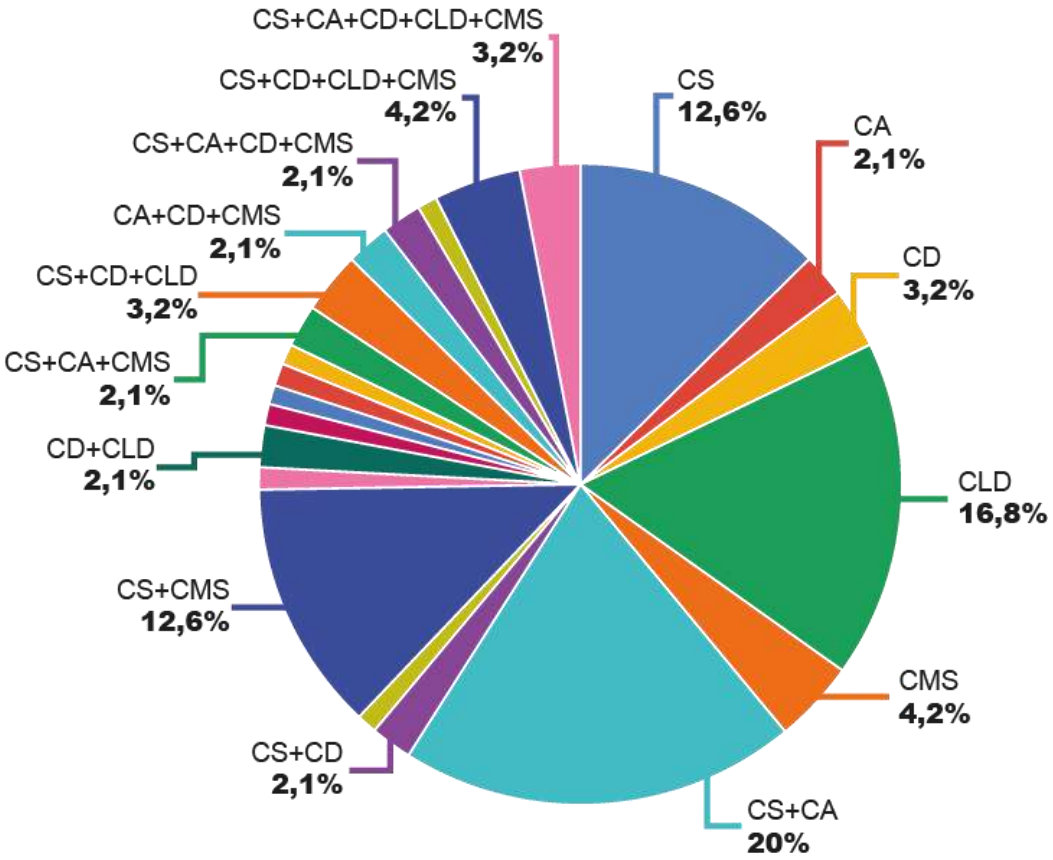
Fonte: Diário de Aula – Aline

Finalizada a discussão com foco nos Saberes para Ensinar, passo à análise das Capacidades de Linguagem com potencial para serem mobilizadas por meio do estudo do gênero *Public Service Announcement.*

4.2.5 SF2 – Capacidades de Linguagem em foco

Para a discussão dos resultados encontrados foram utilizados os critérios das Capacidades de Linguagem (cf. Seção 3.2.4). Desse modo, foi possível chegar ao resultado expresso no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Capacidades de Linguagem da SD2



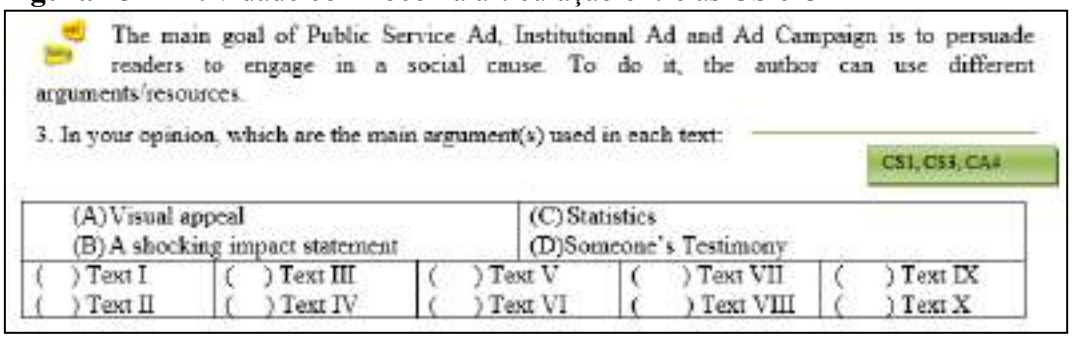
Fonte: a própria autora

Vale destacar que, assim como o identificado na SD1, houve, na SD2, a prevalência de atividades que articulavam as Capacidades de Significação e de Ação, ficando as Capacidades Linguístico-Discursivas, sem estarem articuladas com outras, em segundo lugar.

De acordo com o Gráfico 4, as Capacidades Multissemióticas, isoladamente, alcançam 4%, na medida que, articuladas com outras, somam 46%. Número expressivo que mostra a coerência entre o gênero, as atividades propostas e a esperada mobilização dessas capacidades.

Tendo em conta que na SD1 foram discutidas as atividades relacionadas às Capacidades Linguístico-Discursivas, nesta SD, são detalhadas as articulações entre as Capacidades de Significação e de Ação. A atividade que segue é ilustrativa de tal explanação.

Figura 45 – Atividade com foco na articulação entre as CS e CA



The main goal of Public Service Ad, Institutional Ad and Ad Campaign is to persuade readers to engage in a social cause. To do it, the author can use different arguments/resources.

3. In your opinion, which are the main argument(s) used in each text:

CS1, CS3, CA4

(A) Visual appeal (B) A shocking impact statement			(C) Statistics (D) Someone's Testimony	
( ) Text I ( ) Text II	( ) Text III ( ) Text IV	( ) Text V ( ) Text VI	( ) Text VII ( ) Text VIII	( ) Text IX ( ) Text X

Fonte: SD2

As Capacidades de Significação e as Capacidades de Ação podem ser, concisamente, colocadas como sendo aquelas que facilitam o entendimento quanto ao contexto e o agir no mundo, constituindo-se "uma análise pré-textual, movendo-se do nível da atividade para o nível da ação de linguagem (CRISTOVÃO, 2013, p.371). A ilustração exemplifica a chamada ao leitor para a função do gênero que, no caso, era engajá-lo em uma causa social, utilizando vários recursos, como dados estatísticos, testemunhos, afirmações de impacto, entre outras.

Devido ao gênero central ser multimodal e potencializar a mobilização das Capacidades Multissemióticas (CMS), faz-se relevante uma breve análise desta afirmação, a partir de exemplos de atividades em que há articulação dessas capacidades com as Capacidades de Significação, de Ação e Discursivas.

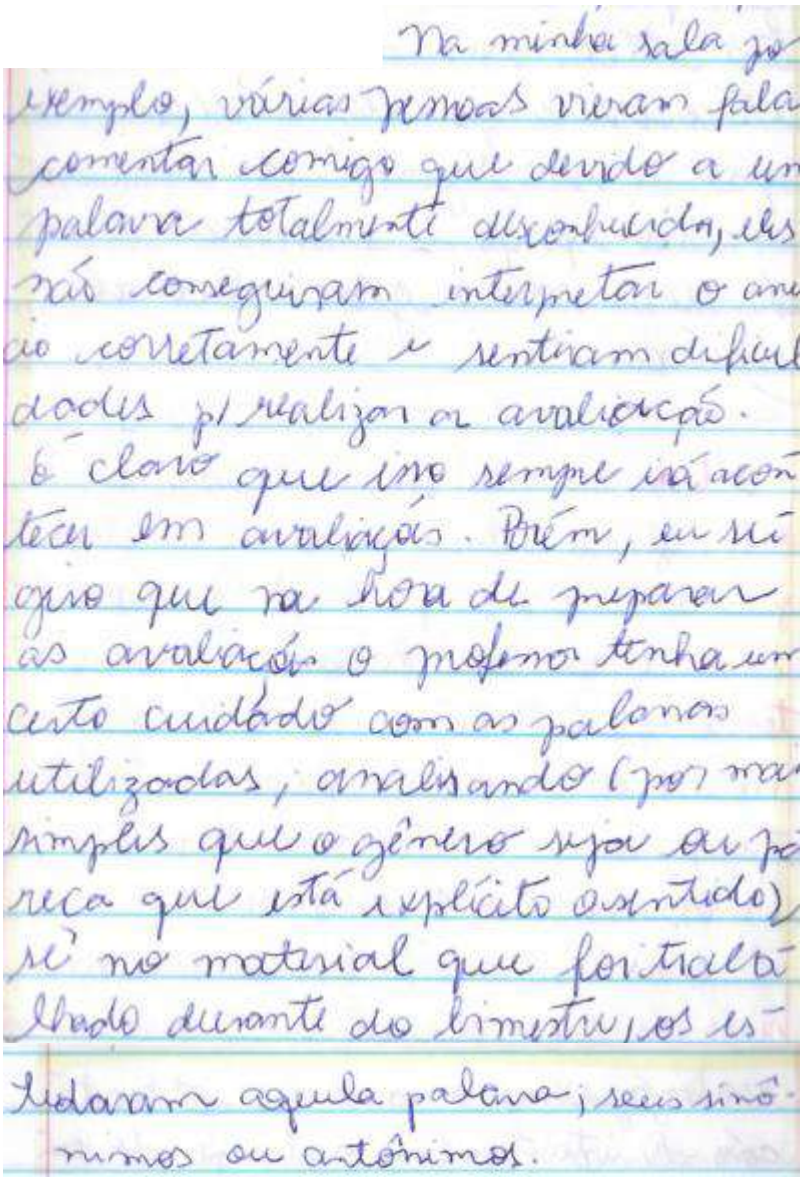
Figura 46 – Atividades com foco na articulação entre as CS, CA, CD e CMS

Fonte: SD2

A realização das atividades aparesentadas oportunizou ao professor em formação inicial uma discussão acerca de diferentes temas, por meio da(s) leitura(s) realizada(s), tendo como base os elementos verbais e não-verbais. O esperado era contribuir para o processo de multiletramentos e, em certa medida, oportunizar práticas pedagógicas em consonância com as mudanças educacionais e sociais.

Ainda na análise da SF2, um fragmento do Diário de Aula da Aline, escrito ao final da implementação da SD2, e contendo uma reflexão acerca da prova escrita, ilustra suas impressões sobre o trabalho desenvolvido ao longo desta sequência.

Figura 47 – Excerto do Diário de Aula da Aline


Na minha sala por exemplo, várias pessoas vieram fala comentar comigo que devido a u palavra totalmente descontextuada, ele não conseguiram interpretar o an cio corretamente e sentiram difícul dades p/ realizar a avaliação. é claro que isso sempre irá acon tecer em avaliações. Bem, eu só acho que na hora de preparar as avaliações o professor tenha um certo cuidado com as palavras utilizadas, analisando (por) mai simples que o gênero seja ou po rece que está explícito o sentido) só no material que foi trabal lhado durante do bimestre, os es tudantes saberão aquela palavra; seus sinô nimos ou antônimos.

Fonte: Diário de Aula – Aline

O texto citado expõe o posicionamento da Aline que assinala ter sido a prova do segundo bimestre mais coerente com o que havia sido trabalhado em sala. Contudo, Aline faz um apontamento, que se aproxima a uma sugestão, sobre como o professor deve proceder no momento em que for preparar suas avaliações, mantendo o contexto de ensino e aprendizagem sempre em mente. Tal reflexão e apontamento demonstra a o conhecimento da professora em formação inicial, sobre a relevância da Capacidade Docente relacionada à produção de instrumentos e critérios de avaliação variados e adequados ao contexto e ao nível do estudante.

Por fim, os dados indicam a ocorrência de articulações entre as Capacidades Docentes e as Capacidades de Linguagem, bem como entre estes elementos e os conteúdos propostos no Plano de Ensino da disciplina de LI II.

A seguir, a SF3 passa a ser o foco da próxima análise.

4.2.6 Sequências de Formação: SF3 em foco

Conforme as Sequências de Formação antes analisadas (SF1 e SD2), a SF3 foi produzida para atender ao Plano de Ensino da disciplina de LI II. Sua implementação teve início em julho e adentrou o quarto bimestre.

A Sequência Didática – um dos elementos da SF3, foi intitulada *Advice Column: helping to solve a problem e*teve como gêneros centrais: *Request Letter* e *Advice Letter*. O agir social proposto foi a produção de uma Carta de Pedido de Conselho e o respectivo Aconselhamento.

Quanto à sua organização, a SD3 possui 18 páginas e compõe-se de 51 consignas mais gerais, subdivididas em 59 mais específicas. A Macroestrutura da SD3 é demonstrada a seguir.

Quadro 16 – Macroestrutura da SD3

	ESTRUTURA DA SD3	TIPOS DE ATIVIDADES	FERRAMENTAS
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	*First page*	Apresentação do agir linguageiro e praxiológico	Material impresso
	Self-assessment	Diagnóstico do conhecimento prévio do estudante acerca do gênero a ser estudado	Material impresso
MÓDULO 1	*Finding out about communicative context*	Discussão com base em um conjunto de perguntas acerca da temática e do gênero central da SD. Compreensão e produção oral	Material impresso
PRODUÇÃO INICIAL	*Working on your text production*	Produção escrita	Material impresso

	ESTRUTURA DA SD3	TIPOS DE ATIVIDADES	FERRAMENTAS
MÓDULO II	*Reflecting about the genre*	Compreensão escrita de uma página de revista online para reconhecimento dos elementos que o constitui.	Material impresso
	Critical Thinking	Compreensão escrita e reflexão crítica sobre uma das temáticas da SD	Material impresso
REESCRITA I	*Working on your written production*	Produção escrita	Material impresso/ computadores/ *Internet*
MÓDULO III	*Reflecting about the genre*	Compreensão escrita de duas Cartas de pedido de conselho e estudo de elementos discursivos e linguístico-discursivos	Material impresso/ Computadores/ *Internet*
	Improving your knowledge	Compreensão oral e compreensão escrita de uma Carta de pedido de conselho e de uma Carta de aconselhamento	Material impresso/ vídeos/
MÓDULO IV	*Working on text organization*	Compreensão escrita e estudo dos elementos discursivos e linguístico-discursivos	Material impresso
	Reflecting about language	Estudo dos elementos discursivos e linguístico-discursivos	Material impresso
	Critical Thinking	Reflexão sobre as possíveis razões para o sucesso de autores de livro de autoajuda	Material impresso
REESCRITA II E PRODUÇÃO FINAL	*Working on your written production*	Compreensão escrita de uma Carta de Pedido de Conselho para identificação de expressões que poderiam ser utilizadas em uma possível resposta	Material impresso/ produção escrita dos professores em formação
	Working on the final text production: organizing what you have already written, evaluation and self-check	Produção escrita	Material impresso/ produção escrita dos professores em formação
	Concluding the unit	A proposta inicial de publicação da Carta de aconselhamento foi alterada. Cada um dos estudantes produziu uma carta de pedido de conselho e uma de aconselhamento, ou seja, a produção e a circulação dos textos ficaram entre os próprios colegas de sala. Essa produção foi transformada em áudio ou vídeo. Assistiram ao resultado, em sala de aula.	Material Impresso

Fonte: a própria autora

A página inicial da SD3 traz, assim como as demais, uma apresentação sucinta sobre o que foi estudado na unidade, bem como os objetivos e o Quadro-Sumário 3.

Os objetivos propostos são: i. ler, compreender e produzir textos do gênero Carta de aconselhamento; ii. conhecer e analisar os elementos que compõem uma carta de aconselhamento e perceber como estes elementos são combinados para produzir determinados

efeitos e significações e, iii. conhecer e saber utilizar os mecanismos linguísticos que caracterizam as cartas de aconselhamento.

Fica evidente que os objetivos antes citados voltam-se para a prática de leitura e escrita, coerentemente com a Ementa do Plano de Ensino que aponta, como um dos conhecimentos da disciplina de LI II, a "ênfase na produção oral e na escrita". Visando a atender a prática da oralidade, foram produzidas algumas Atividades Complementares, entre elas, simulações de consultas com psicólogos, passíveis e possíveis de acontecer em consultórios, em programas de rádio e similares. Estas atividades, serão retomadas adiante, ainda nesta seção.

O Quadro 17 ilustra o pretendido com a SD3, reiterando o foco principal na leitura e escrita.

Quadro 17 – Quadro-Sumário da SD3

Agir social e aspectos contextuais	Gêneros textuais centrais	Atividade prática	Aspectos críticos	Aspectos tipológicos	Aspectos Léxico-gramaticais
Expressar um problema pessoal e pedir conselho em busca de uma solução; aconselhar	Coluna de Conselho com cartas de pedido de aconselhamento e cartas resposta ou pergunta-resposta	Produção de uma carta de aconselhamento e uma resposta submetendo-as aos sites específicos.	Cotejamento entre venda de livros de auto-ajuda e livros de literatura; meios para se pedir ajuda e para	Descrever, Relatar	Léxico: vocabulário relacionado a problemas da adolescência Função de pontos gramaticais: verbos modais; uso do ING; *phrasal verbs*

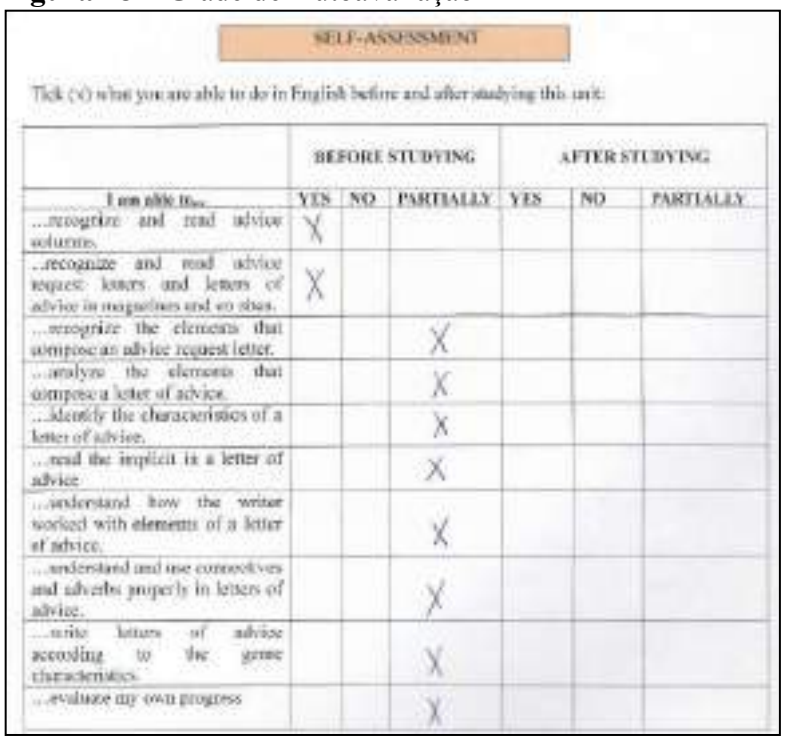
Fonte: SD3

O Quadro-Sumário da SD3, se comparado aos da SD1 e ao da SD2, apresenta um diferencial em relação aos aspectos tipológicos, ao trazer a ordem do relatar.

Por meio dos gêneros Cartas de Pedido de Conselho e Cartas-Resposta, trabalhados na SD3, os professores em formação inicial entram em contato com gêneros pertencentes ao domínio social permeado pela memória e pelo registro das experiências humanas vividas, situadas no tempo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Na segunda página encontra-se a Grade de Autoavaliação, por meio da qual os PFI puderam obter um diagnóstico de suas Capacidades de Linguagem em relação ao gênero Carta de Aconselhamento, ilustrada pela Figura 48.

Figura 48 – Grade de Autoavaliação



SELF-ASSESSMENT

Tick (√) what you are able to do in English before and after studying this unit:

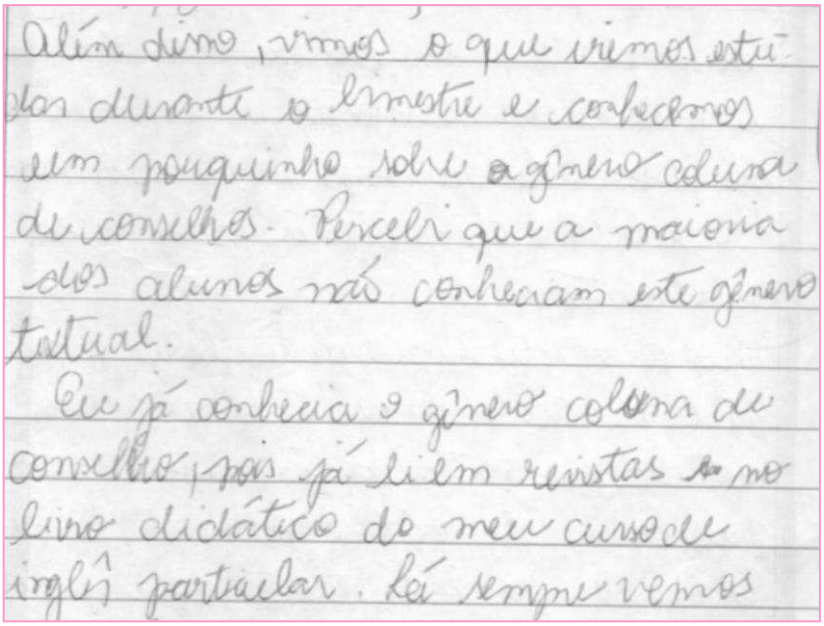
I am able to...	BEFORE STUDYING			AFTER STUDYING		
	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
...recognize and read advice columns.	X					
..recognize and read advice request letters and letters of advice in magazines and so ones.	X					
...recognize the elements that compose an advice request letter.			X			
...analyze the elements that compose a letter of advice.			X			
...identify the characteristics of a letter of advice.			X			
...read the implicit in a letter of advice			X			
...understand how the writer worked with elements of a letter of advice.			X			
...understand and use connectives and adverbs properly in letters of advice.			X			
...write letters of advice according to the genre characteristics.			X			
...evaluate my own progress			X			

Fonte: Material Didático da Aline

Os dados advindos desta fonte revelam que apenas a Aline respondeu a parte referente ao *before Studying* e, ainda, indicando ser apenas parcial, o conhecimento dela sobre os gêneros em foco.

Um excerto do Diário de Aula da mesma Aline revela que a maioria dos PFI desconhecia os gêneros em foco na SD3, demonstrando, também, que ela havia compreendido objetivo da grade como uma maneira de focalizar o assunto a ser estudado e também de de diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes, facilitando assim a transição entre os objetivos e as atividades a serem realizadas. Essa reflexão indica um olhar para a metodologia , um dos Saberes para Ensinar necessário.

Figura 49 – Excerto do Diário de Aula – Aline


Além disso, vimos o que vimos estudar durante o bimestre e confeccionamos um pequinho sobre o gênero coluna de conselhos. Percebi que a maioria dos alunos não conhecia este gênero textual.

Eu já conhecia o gênero coluna de conselho, pois já li em revistas e no livro didático do meu curso de inglês particular. Lá sempre vemos

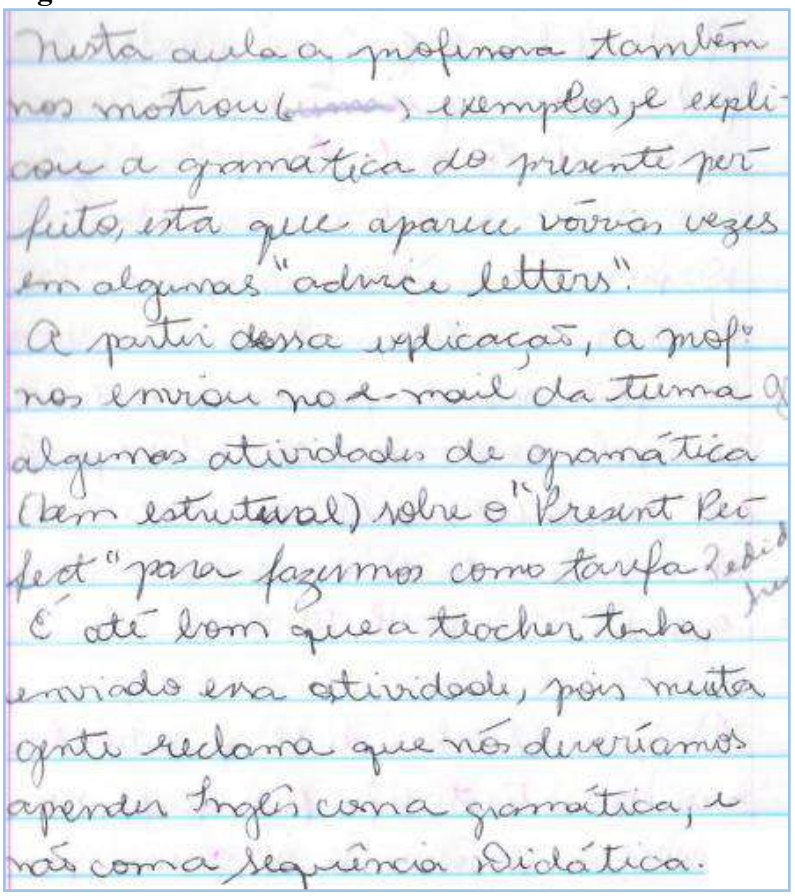
Fonte: Diário de Aula, Aline, 2013

Para começar a suprir esta lacuna dos PFI, elaborei uma Atividade Complementar – segundo elemento da SF3, no formato de jogo com Cartas de Pedido de Conselho e suas respectivas respostas. Esta atividade visou colocar os PFI em contato com os novos gêneros que seriam trabalhados na SD3 e, metodologicamente, serviu para demonstrar uma das formas de introduzir o trabalho com gêneros, quando da atuação deles em sala de aula, ou seja, um Saber para Ensinar.

Assim sendo, triangulados os dados, advindos do preenchimento da Grade de Autoavaliação, o excerto do Diário de Aula de uma PFI e implementação da Atividade Complementar, utilizada na aula subsequente apresentação da proposta de trabalho com a SF3, é possível concluir que, de fato, a maioria desconhecia os gêneros *Request Letter* e *Advice Letter.*

Dando continuidade à implementação da SD3, os professores em formação inicial tiveram acesso a vários pedidos de conselho, entretanto, estudaram com maior profundidade duas Cartas de Pedido de Conselho e uma de aconselhamento. Após estes estudos e realizadas as tarefas previstas, os PFI, solicitaram para que fosse feito um trabalho mais aprofundado com foco no tópico gramatical *present perfect,* confirmando a necessidade que um adulto sente de um ensino mais estrutural (ROCHA; BASSO, 2001). Posteriormente à aula expositiva sobre o tema, atividades específicas, com foco no *presente perfect,* foram enviadas, por e-mail, como tarefa de casa. Quanto a essa prática, Aline diz que

Figura 50 - Excerto do Diário de Aula – Aline


Nesta aula a professora também nos mostrou [illegible] exemplos e explicou a gramática do present perfect, esta que aparece várias vezes em algumas "advice letters".
A partir dessa explicação, a profª nos enviou no e-mail da turma algumas atividades de gramática (bem estrutural) sobre o "Present Perfect" para fazermos como tarefa. É até bom que a teacher tenha enviado essa atividade, pois muita gente reclama que nós deveríamos aprender Inglês com a gramática, e não com a Sequência Didática.

Fonte: Diário de Aula – Aline

Assim, a solicitação dos PFI para um enfoque mais detalhado sobre o *Present Perfect,* encaixou-se perfeitamente com um dos conteúdos explicitados no Plano de Ensino da LI II, ilustrados no Quadro-Sumário da SD3, por ser este tempo verbal, bem como o *Simple Past* (CRISTOVÃO et al., 2007), elementos considerados como ensináveis, contemplados no Modelo Didático de Gênero, devido ao seu uso constante nos gêneros Cartas com Pedido de Conselho e Cartas-Resposta.

O pedido por um trabalho específico com tópicos gramaticais parece reforçar a crença da maioria dos PFI de que o ensino de línguas deveria acontecer por meio da gramática, indicando a continuidade de resistência por parte dos estudantes em relação ao ensino com base em gêneros. Vale lembrar que, após o chamado conflito deflagrador de mudança, ocorrido na SD1, houve uma sensível alteração na aceitabilidade desse procedimento por parte dos PFI.

Além das duas atividades já mencionadas, foi inserida no material, sob a forma de Atividade Complementar, uma produção oral, em dupla, na qual cada estudante

assumia um papel específico para atender a função social do gênero – pedir conselho e/ou aconselhar, ou seja, um pedindo o conselho e o outro sendo o aconselhador. Após a produção em áudio e/ou vídeo, estes foram ouvidos, assistidos e analisados coletivamente, considerando o atendimento ao gênero e, em especial, observando as questões inerentes à fala (pronúncia, entonação). Em seguida, foi feita a transcrição fonética das palavras pronunciadas de forma inadequada, seguindo o mesmo padrão das atividades realizadas nas SD1 e SD2. Este tipo de trabalho tem por objetivo potencializar as Capacidades Docentes relacionadas ao domínio de conhecimentos específicos da língua, entre eles, aspectos fonológicos e fonéticos, tornando-se parte dos Saberes a Ensinar.

Quanto ao atendimento, do que consta no Quadro-Sumário da unidade, em relação à atividade prática, foi descartada a publicação online. A opção foi por compartilhá-la entre os PFI por meio do trabalho em dupla. Essa atividade envolveu as práticas de leitura e oralidade, visto que os PFI leram a Carta de Pedido de Conselho um do outro, respondendo, oralmente ao pedido lido, desenvolvendo, portanto, os Saberes a Ensinar, especialmente, no tocante aos conteúdos específicos quanto ao uso da língua estrangeira na manifestação oral de produção e recepção de textos.

Dando continuidade à Sequência de Formação 3, com foco na formação teórico-metodológica, os PFI leram a Entrevista concedida à Revista NUPEM pela professora Vera Lucia Lopes Cristovão, em 2010, com o título: **O Interacionismo Sociodiscursivo em discussão.** A atividade de escrita sobre essa Entrevista foi, mais uma vez, o Diário de Leitura.

> A leitura que efetuamos [...] no geral, foi uma leitura tranquila e não deixou muitas dúvidas e dificuldades para o entendimento, **uma dificuldade que tivemos** [...] **foi em relação ao conceito do interacionismo sociodiscursivo**, [...] o fato de **não estarmos sempre em contato com termos mais científicos** [...] contribui para essa dificuldade, mas **no decorrer do texto entendemos o assunto claramente**. [...] Vera Lúcia fala que **o curso de letras é privilegiado, por criar zonas de desenvolvimento proximal necessárias para o desenvolvimento**, só **temos de concordar com ela**, porque em vários momentos temos de elaborar atividades que requerem de nós leituras complementares para sua elaboração [...]**em Língua inglesa, todo o bimestre as professoras nos dão leituras como essa, para elaborarmos uma atividade, avaliativa é certo, mas que por certo o objetivo maior é a contribuição que tais leituras nos trarão como futuros professores não só de inglês, mas também de português.** [...]"Trabalhar com gêneros significa trabalhar com o agir no mundo". Marcamos essa frase, porque pareceu-nos muito interessante. **Muitos colegas questionam o porquê de estudar gêneros, Sequências Didáticas, sem perceber que o principal objetivo é o de deixar-nos em contato com as diversas formas de agir no mundo, ou seja, o gênero nos prepara para saber agir no mundo** [...]Mas para estudá-los **não adianta elaborar ótimas sequencia didáticas, se as mesmas não estiverem de acordo com a realidade, nível e interesse dos alunos, para que esse trabalho todo não sirva apenas para criar uma antipatia do aluno quanto a esse método de ensino. As mesmas devem também servir para desenvolver as Capacidades de Linguagem dos estudantes**. Vera Lúcia afirma o mesmo e por isso **concordo com ela, estudar**

> **algo desinteressante e que não nos acrescentará conhecimento que achamos essencial, faz com que a eficácia do aprendizado seja bem menor em relação a estudar algo que é de nosso interesse**. [...]Vera Lucia Lopes Cristóvão, Maria Izabel Rodrigues Tognato, Marileuza Ascencio Miquelante e todas as demais professoras e professores sempre afirmam o mesmo: que em todo o estudo, projeto, pesquisa é necessário "empenho, estudo, e engajamento. Nada acontece da noite para o dia e muito menos em um toque de mágica." todos nós alunos somos cientes disso, mas às vezes temos essa ilusão (GEOVANI, 2013).

Geovani, autor do excerto, sintetiza, em seu Diário de Leitura, não somente o texto lido, mas também toda proposta feita pela abordagem de ensino com base em gêneros no Curso de Letras, cenário desta pesquisa, reportando as dificuldades encontradas e, de certa maneira, superadas.

Em relação ao trabalho com esse campo teórico, outra PFI manifesta-se em seu Diário de Aula, dizendo:

> [...] **a SD está tendo um papel muito relevante pra mim neste ano letivo, como boa ferramenta de ensino.** Pois, desenvolvo atividades para SD no projeto PIBID/Língua Inglesa, e estudo a SD nas aulas inglês do curso de Letras, **sempre fazendo as leituras necessárias sobre as teorias que envolvem este estudo, e tendo aula com[...]SD**. Em uma aula de inglês, **comentei com meus colegas e com a professora, a importância da SD fora do ambiente de sala de aula**, pois **no começo deste ano, eu fiz a prova do concurso do estado para a disciplina de Língua Inglesa, e todas as questões específicas de inglês eram relacionadas aos gêneros textuais, e havia entre essas questões algumas atividades que eu tinha feito na sala de aula com o material da SD**. **Quando eu vi aquelas questões, tive uma sensação de alívio, de que estava valendo à pena o nosso esforço com o trabalho da SD nas aulas de inglês no curso de Letras** (Diário de Aula, ALINE, 2013).

Essa estudante conseguiu a aprovação no concurso supracitado, aos dezoito anos de idade, atribuindo seu êxito ao esforço despendido na realização das atividades referentes às Sequências Didáticas e também à sua participação no subprojeto de LI no PIBID, uma vez que este compartilhava da mesma abordagem teórica usada na graduação.

O segundo texto do bimestre foi **Producing didactic sequences for EFL teaching,** também de autoria da professora Vera Lucia Lopes Cristovão, publicado pela *New Routes in ELT*, em junho de 1999. Como atividade escrita sobre esse texto, os professores em formação inicial produziram uma Resenha.

Diferentemente do gênero Resumo, utilizado diversas vezes no material implementado, como forma de avaliação da compreensão acerca do texto, na Resenha solicitada, os PFI posicionaram-se, expressando opiniões, críticas e fazendo reflexões, o que pode ter contribuído para o desenvolvimento da criticidade e da criatividade por meio da linguagem e da capacidade de reflexão, tendo em conta os conhecimentos científicos e a

vivência da realidade social e cultural, bem como para o domínio de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a proposição de ações didático-pedagógicas, unindo os Saberes para Ensinar com os Saberes a Ensinar. O excerto que segue reitera o apontado, pois confirma a realização da leitura e a capacidade da PFI em atender ao gênero.

> Producing didactic sequences for EFL teaching" is an article about teaching and learning of English as Foreign Language […] produced by Vera Lúcia Lopes Cristovão, a teacher of English Teaching Methodology and Practice[…] In essence, **Cristovão discusses about the inadequate and inappropriate condition of teaching and learning of EFL**, because of that, **she presents a critical thinking and a possible solution about it**. With this criticism, **her main issue is showing the genres as contents to be taught and learned**[…]. Another relevant point is the development of language capacities, for that, the teachers should make use of didactic sequences from the didactic models of genres, as their procedure.[...]**I am a future teacher, included in a didactic sequence procedure, because of that I can say that it is a good option of reading, as a student or as a future teacher.** This is a speed-reading, which makes clear **some relevant aspects about this proposal of teaching and learning, and, mainly, presents a critical reflection in a simply way**. **To read this article can improves your knowledge, and with that, open your mind to have an opinion about it** (JESSICA, 2013).

Reportando-se ao contexto de atuação no qual os PFI estarão imersos, quando do seu ingresso efetivo na profissão, Rafael conseguiu explicitar a necessidade de o professor, no caso, de língua inglesa, estar em constante busca por novas abordagens e metodologias - Saberes para Ensinar - de modo a trazer uma renovação para seu trabalho, quiçá, garantindo seu interesse pela formação continuada.

> In her article "Producing didactic sequences for EFL teaching" **Vera talks about the general objective of L2 teaching and the importance of teacher education/development**[…] the **objective the Didactic Sequences is to develop the capacities of language**.[…] I see **the work of the didactic sequence is something new**, and that is extending in all schools every days. **Today with all the difficulties of being an elementary school teacher**, **to teach a foreign language, we must seek and adapt to new methodologies, doing so with the students awaken their interest in studying and learning** (RAFAEL, 2013).

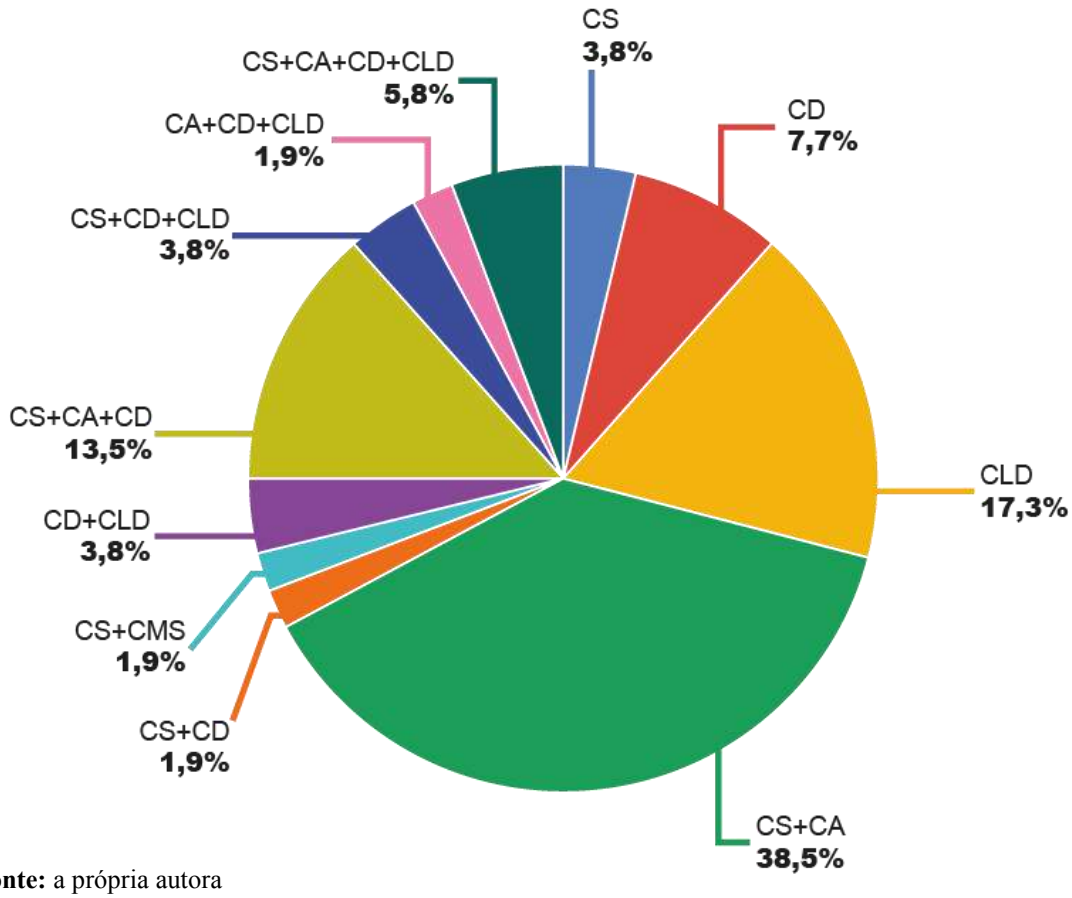
Leituras feitas, Resenhas e Diários de Leitura produzidos, houve também um momento especialmente programado, para a discussão dos textos de formação, objetivando contribuir para ampliar o conhecimento dos PFI a respeito da abordagem de ensino com base em gêneros como opção para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, considerando o papel da autonomia do professor no processo de produção de material didático.

4.2.7 SF3 – Capacidades de Línguagem em foco

Nos moldes da discussão dos resultados encontrados nas SF1 e SF2, foram utilizados os critérios das Capacidades de Linguagem.

Concernente, em especial, às Capacidades de Linguagem potencialmente mobilizadas pelo material didático em estudo e pelas Atividades Complementares produzidas para fazer frente às dificuldades apresentadas pelos PFI, ao longo da implementação da SD3, foi possível chegar aos resultados expressos pelo Gráfico 5.

Gráfico 5 – Capacidades de Linguagem – SD3



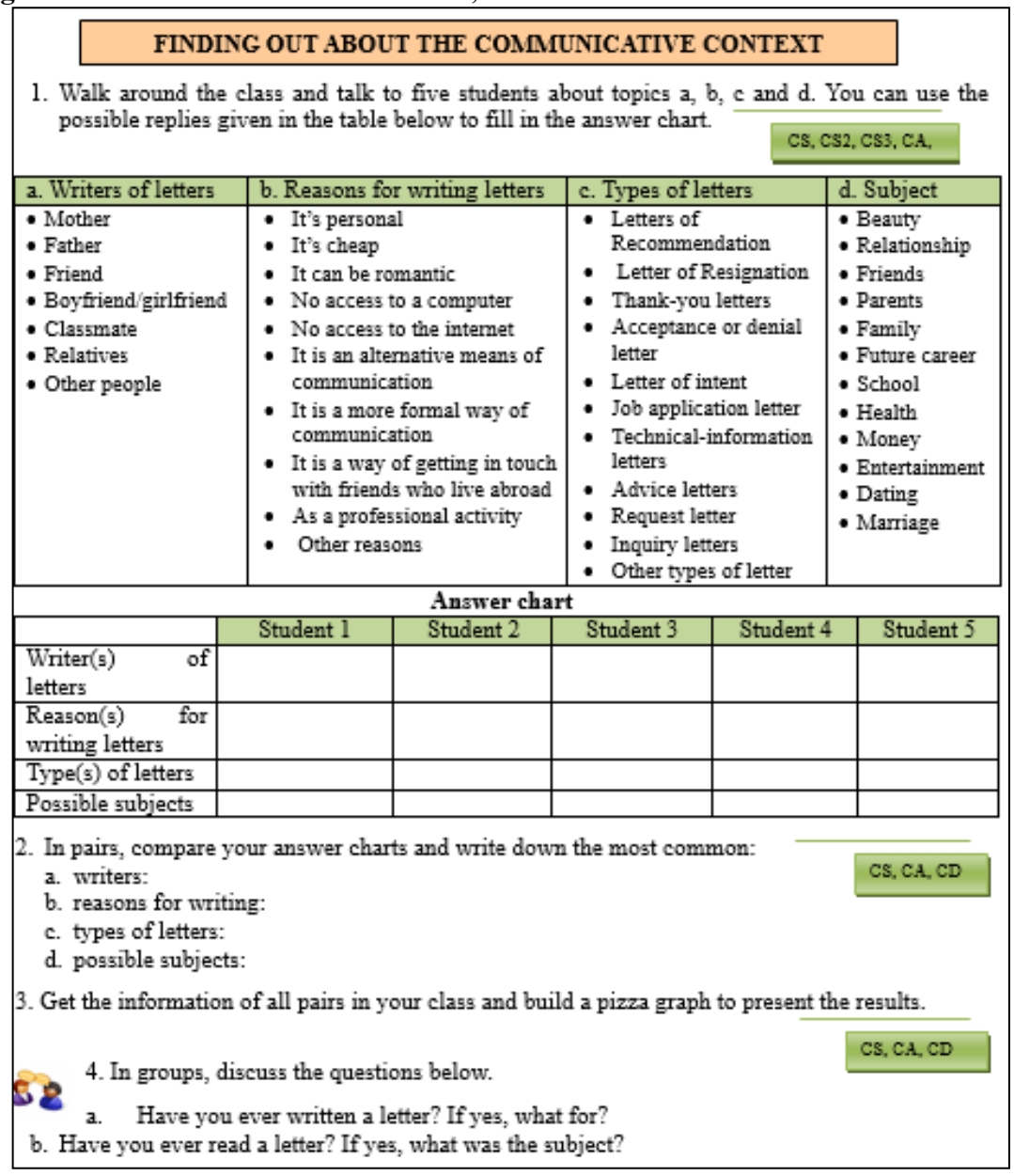
Fonte: a própria autora

De acordo com esses resultados, novamente, de modo isolado, destacam-se as Capacidades Linguístico-Discursivas (CLD), alcançando 17%, entre as demais, seguida das Capacidades Discursivas, com 8%. Em contraponto, de modo articulado, ganham destaque, recorrentemente, ou seja, como ocorrido nas SD1 e na SD2, as Capacidades de Significação e as Capacidades de Ação que ocupam 38% do total. Considerando o maior percentual alcançado nas articulações estabelecidas entre as Capacidades de Linguagem, na SD3, desponta o trio formado pela CS, CA, CD, com 13%. Por esta importância, serão analisadas, pontuada e ilustramente, nesta seção.

Revendo o material produzido para a SD3, é possível identificar que o trabalho envolvendo o agir social do gênero, aliado às Capacidades de Significação - que inclui contextos de diferentes natureza, como o ideológico, o cultural, o histórico, entre outros - ocupa um espaço bem razoável, perpassando todas as seções, com destaques para atividades como: *Finding out the communicative context; Reflecting about the genres; Critical thinking; and . Working on your text production.*

Buscando a triangulação dos dados, seguem algumas atividades propostas no material didático.

Figura 51 – Atividades com foco nas CS, CA e CD



FINDING OUT ABOUT THE COMMUNICATIVE CONTEXT

1. Walk around the class and talk to five students about topics a, b, c and d. You can use the possible replies given in the table below to fill in the answer chart.

CS, CS2, CS3, CA,

a. Writers of letters	b. Reasons for writing letters	c. Types of letters	d. Subject
• Mother • Father • Friend • Boyfriend/girlfriend • Classmate • Relatives • Other people	• It's personal • It's cheap • It can be romantic • No access to a computer • No access to the internet • It is an alternative means of communication • It is a more formal way of communication • It is a way of getting in touch with friends who live abroad • As a professional activity • Other reasons	• Letters of Recommendation • Letter of Resignation • Thank-you letters • Acceptance or denial letter • Letter of intent • Job application letter • Technical-information letters • Advice letters • Request letter • Inquiry letters • Other types of letter	• Beauty • Relationship • Friends • Parents • Family • Future career • School • Health • Money • Entertainment • Dating • Marriage

Answer chart

	Student 1	Student 2	Student 3	Student 4	Student 5
Writer(s) of letters					
Reason(s) for writing letters					
Type(s) of letters					
Possible subjects					

2. In pairs, compare your answer charts and write down the most common:
   a. writers:
   b. reasons for writing:
   c. types of letters:
   d. possible subjects:

CS, CA, CD

3. Get the information of all pairs in your class and build a pizza graph to present the results.

CS, CA, CD

4. In groups, discuss the questions below.

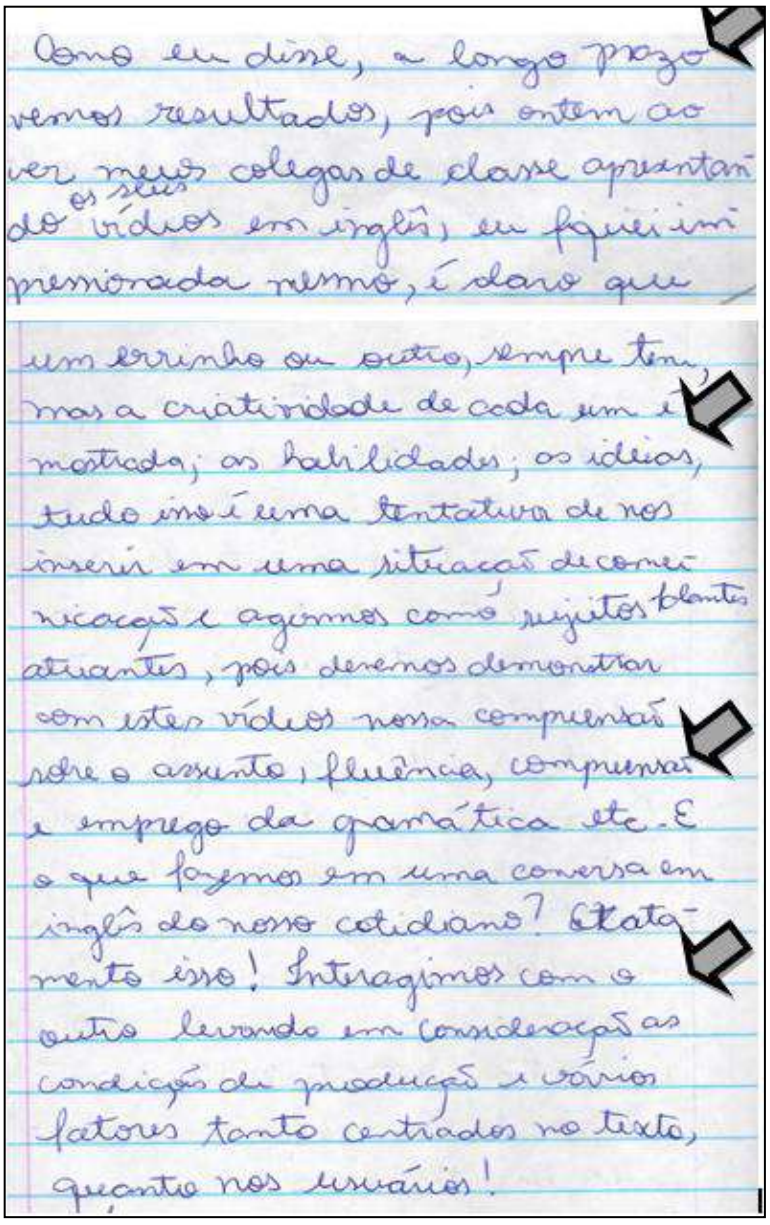
a. Have you ever written a letter? If yes, what for?
b. Have you ever read a letter? If yes, what was the subject?

Fonte: SD3

As atividades apresentadas exemplificam a articulação entre as Capacidades de Significação, as Capacidades de Ação e as Capacidades Discursivas. As duas primeiras potencializam a mobilização de aspectos relacionados às representações e características do contexto de cultura e de situação, ao passo que a última objetiva deflagrar no estudante "uma reflexão sobre ideologia(s) subjacente(s), relações de poder, traços culturais daquela determinada prática social, etc" (CRISTOVÃO, 2013, p. 374). Tal articulação evidencia a contribuição de atividades como esta para o desenvolvimento dos Saberes a Ensinar, visto que proporcionam a compreensão acerca da situação de comunicação, da produção do conteúdo e do planejamento do texto, perpassada pelo amplo envolvimento com o gênero, tendo em conta as práticas sociais – contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, entre outros (CRISTOVÃO, STUTZ, 2011).

Buscando por reflexões, posicionamentos críticos ou mesmo impressões dos PFI sobre o trabalho desenvolvido na SD3, com foco nos Saberes a Ensinar, mesclados com os Saberes para Ensinar, entendidos aqui no seu todo como Capacidades Docentes, os excertos apresentados, cumprem tal finalidade, além de deixar evidente uma mudança de postura dos principais envolvidos no processo: os professores em formação inicial.

Figura 52 - Excerto do Diário de Aula da Aline


Como eu disse, a longo prazo vemos resultados, pois ontem ao ver meus colegas de classe apresentando os seus vídeos em inglês, eu fiquei impressionada mesmo, é claro que um errinho ou outro, sempre tem, mas a criatividade de cada um é mostrada; as habilidades; as ideias, tudo isso é uma tentativa de nos inserir em uma situação de comunicação e agimos como sujeitos atuantes, pois devemos demonstrar com estes vídeos nossa compreensão sobre o assunto, fluência, compreensão e emprego da gramática etc. É o que fazemos em uma conversa em inglês do nosso cotidiano? Exatamente isso! Interagimos com o outro levando em consideração as condições de produção e vários fatores tanto centrados no texto, quanto nos usuários!

Fonte: Diário de Classe – Aline

O excerto extraído da última reflexão da Aline, feito após conclusão da SD3, evidenciam três pontos principais: i. a percepção de que o resultado da aprendizagem orientada pelo ensino com base em gênero, por meio da Sequência Didática, não é notável a curto prazo; ii. a produção dos vídeos, como Atividades Complementares, oportunizou aos PFI simularem a inserção em uma situação de comunicação, para que expressassem sua compreensão do assunto, a fluência, o domínio dos conteúdos gramaticais, entre outros; iii. o trabalho com os textos orais e/ou escritos, envolvendo as condições de produção e outros fatores centrados no texto e em seus interlocutores, propiciou uma interação entre os envolvidos no processo.

Tal reflexão sinaliza para a mobilização dos Saberes a Ensinar, em especial, para as Capacidades Docentes que focam nos domínios de conteúdos específicos em relação aos aspectos fonológicos, fonéticos, morfossintáticos e léxico-gramaticais da Língua Inglesa e ao seu uso da língua estrangeira, nas suas, manifestações oral e escrita.

A Sequência de Formação 3 encerra o ano letivo de 2013. Ao fazer um balanço entre o conseguido e o esperado com as Sequências de Formação implementadas, compostas por Sequências Didáticas, Atividades Complementares e Textos Teórico-Metodológicos, e sua articulação com o Plano de Ensino de 2013, destacam-se alguns aspectos identificados com possíveis justificativas, que serão sinteticamente apontados no Quadro 18.

Quadro 18 – Aspectos identificados e Justificativas

Aspectos identificados		Justificativas
1	Os gêneros propostos no Plano de Ensino eram predominantemente escritos.	Em cada uma das Sequências de Formação, houve a produção de gêneros orais, apresentados ao grupo, bem como avaliados pelos participantes da pesquisa, confirmando a ideia de que nem o Plano de Ensino nem a Sequência de Formação, em especial, as Sequências Didáticas, com base teórica advinda do ISD, devem ser estáticos, e, sim, flexíveis o suficiente para incorporar atividades especialmente produzidas para o trabalho com as dificuldades surgidas ao longo do processo (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; MIQUELANTE at al, no prelo).
2	Número excessivo de gêneros elencados para estudo ao longo do ano: Guia Turístico *Online*, Carta de Aconselhamento, Anúncio, Lendas Urbanas, Artigo de Opinião, Poemas e Comentários.	Dos seis gêneros elencados, apenas três foram efetivamente estudados, concorrendo para isso a inexperiência da professora-formadora com a implementação de Sequências Didáticas em um curso de formação de professores de Língua Inglesa, bem como o número de Atividades Complementares trabalhadas, incluindo o trabalho com a oralidade e com a gramática.
3	Anúncio, Lendas Urbanas, Artigo de Opinião, Poemas e Comentários.	Os gêneros não trabalhados foram inseridos no Plano de Ensino de LI III para 2014, por opção de todos os envolvidos na pesquisa, garantindo, assim, que os conteúdos ensináveis desses gêneros aconteceriam, dando continuidade à proposta, uma vez que eram compatíveis com a Ementa da citada disciplina.

Fonte: a própria autora

Os aspectos identificados e as justificativas apresentadas nesse quadro mostram que não houve o atendimento a todos os elementos que constavam no Plano de Ensino, contudo, o trabalho realizado contemplou, a exceção dos gêneros, os demais conteúdos, não prejudicando, portanto, o processo de formação dos PFI.

No ano de 2014, no Plano de Ensino, constavam cinco gêneros centrais a serem trabalhados. Desses, dois foram implementados nas Sequências Didáticas que tinham como foco o Poema e o Comentário e as Lendas Urbanas; um foi analisado – Romance Gráfico e outro – Artigo de Opinião – não foi implementado. Esse resultado indica que o problema ocorrido no ano de 2013 no que tange ao número de gêneros elencados no Plano de Ensino, de certa forma, se repetiu no ano de 2014, revelando a necessidade de uma avaliação constante sobre as práticas formativas, considerando-se o contexto onde acontecem.

Em seguida, trato da SF4 da qual advém os dados para a resposta à terceira pergunta.

4.2.8 Sequências de Formação: SD4 em foco

Nesta seção, a Sequência de Formação 4, assim como já feito nas anteriores, é descrita, comentada e sua implementação é analisada, buscando pela configuração das Capacidades de Linguagem, pensadas como necessárias, à luz do ISD, materializadas em uma abordagem com base em gêneros, com professores em formação inicial. A SF4 foi constituída pela SD4, pelas Atividades Complementares e pelos Textos Teórico-Metodológicos. Sua implementação ocorreu de abril a julho de 2014, na disciplina de LI III.

A SD4, intitulada *Poetry: reading beyond the words*, organizada em vinte e uma páginas, constituía-se de oitenta e cinco consignas mais gerais, subdivididas em em cinquenta e sete mais específicas, com foco nos gêneros Poema, Comentário e Conto. Os estudos pautados nesses gêneros se voltam para um agir praxiológico dos PFI, com vistas à produção escrita de um Comentário *Online*, sobre o poema *The road not taken.* Essa produção, prevista para ser publicada no site *http://www.poemhunter.com/poem/the-road-not-taken/*, foi selecionada como fonte principal de dados para a análise da escrita dos PFI, entendida, nesta pesquisa, como prática social.

Ao longo do trabalho com a SD4, os PFI estudaram dois Poemas, seis Comentários, tendo por base o poema antes citado, e um texto em prosa. Todos tratavam da temática: escolhas. Embora houvesse mais de um gênero na SD4, o Comentário *Online* foi considerado central para as produções escritas e orais. O Quadro 19 apresenta a Macroestrutura da SD4.

Quadro 19 – Macroestrutura da SD4

	SEÇÕES DA SD[91]	TIPOS DE ATIVIDADES	FERRAMENTAS
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	*First Page*	Apresentação do agir linguageiro e praxiológico.	Material impresso.
	Self-assessment	Diagnóstico do conhecimento prévio do estudante sobre o gênero a ser estudado.	Material impresso.
MÓDULO I	*Finding out about communicative contexts*	Leitura de texto imagético e discussão acerca de alguns dos elementos do contexto discursivo.	Material impresso Imagens projetadas.
	Reflecting about the genre and context(Poem)	Compreensão oral de excerto de filme e da leitura expressiva de um poema. Estudo do contexto discursivo do poema em análise.	Vídeo e áudio.
PRODUÇÃO INICIAL	*Working on your text production*	Produção escrita.	Material impresso
	Fun & Games	Compreensão escrita (leitora).	*Internet* – material impresso.
MÓDULO II	*Reflecting about the genre (Poem)*	Estudo dos elementos que compõem um poema.	Material impresso.
	Reflecting about the context and content.	Compreensão escrita e estudo dos elementos discursivos.	Material impresso.
	Reflecting about the language	Estudo dos elementos linguístico-discursivos.	Material impresso.
	Working at the INFO LAB - Interviewing friends	Compreensão e produção oral.	*Internet*/colegas.
MÓDULO III	*Reflecting about the genre (Comment)*	Estudo dos elementos discursivos.	Material impresso.
	Reflecting about the context and content	Compreensão escrita e estudo dos elementos discursivos.	Material impresso.
	Reflecting about the language	Estudo dos elementos linguístico-discursivos.	Material impresso.
	Critical thinking	Compreensão escrita e reflexão crítica acerca da temática e do gênero.	Material impresso.
REESCRITA I	*Working on your text production*	Produção escrita – revisão e reescrita.	Material impresso.
MODULO IV	*Reflecting on genre, context and content*	Compreensão escrita, ampliação do léxico e estudo da função e uso de recursos gráficos.	Material impresso.

[91] Página inicial, Autoavaliação; Informando-se sobre o contexto comunicativo; Refletindo sobre o gênero e o contexto; Trabalhando na produção de seu texto; Diversão e jogos; Refletindo sobre o gênero; Refletindo sobre o contexto e o conteúdo; Refletindo sobre a língua; Trabalhando no Laboratório de Informática – Entrevistando amigos; Refletindo sobre o gênero (Comentário); Refletindo sobre o contexto e o conteúdo; Refletindo sobre a língua; Reflexão crítica; Trabalhando na produção de seu texto; Refletindo sobre o gênero, o contexto e o conteúdo; trabalhando na Produção Final: organizando o que você já escreveu, avaliação e autoavaliação; Reflexão crítica e Concluindo a unidade.

	SEÇÕES DA SD[92]	TIPOS DE ATIVIDADES	FERRAMENTAS
	Reflecting on genre, context and content	Compreensão escrita.	Material impresso.
PRODUÇÃO FINAL	*Working on the final text production: organizing what you have already written, evaluation and self-check*	Produção escrita – revisão e reescrita.	Material impresso.
	Critical thinking	Reflexão crítica acerca da função social do gênero.	Material impresso.
	Concluding the unit	Publicação da versão final da produção escrita.	*Internet*.

Fonte: a própria autora

Em relação às seções da SD4, na página inicial, há uma apresentação sucinta dos gêneros que dela fazem parte e são explicitados os objetivos e o Quadro-Sumário. Como nas demais, antes analisadas, a finalidade dessa página é oportunizar ao professor em formação inicial o primeiro contato com a proposta de trabalho, por meio da Apresentação da Situação, primeira etapa de uma Sequência Didática.

No centro da primeira página, há um texto direcionado ao professor em formação inicial, visando a estabelecer um diálogo entre ele e a professora-formadora, para informá-lo sobre os gêneros a serem estudados - Poema e Comentário - bem como as possíveis contribuições desse estudo.

Ao fazer essa apresentação, a professora-formadora e os PFI retomaram o conteúdo de um texto de formação teórico-metodológica, lido no ano de 2013, sobre as etapas da Sequência Didática e sobre as Capacidades de Linguagem.

[92] Página inicial, Autoavaliação; Informando-se sobre o contexto comunicativo; Refletindo sobre o gênero e o contexto; Trabalhando na produção de seu texto; Diversão e jogos; Refletindo sobre o gênero; Refletindo sobre o contexto e o conteúdo; Refletindo sobre a língua; Trabalhando no Laboratório de Informática – Entrevistando amigos; Refletindo sobre o gênero (Comentário); Refletindo sobre o contexto e o conteúdo; Refletindo sobre a língua; Reflexão crítica; Trabalhando na produção de seu texto; Refletindo sobre o gênero, o contexto e o conteúdo; trabalhando na Produção Final: organizando o que você já escreveu, avaliação e autoavaliação; Reflexão crítica e Concluindo a unidade.

Figura 53 - Excerto de Transcrição de Aula

Participantes	Duração do Turno de Fala	Nº da Linha	Excerto
Mari		18 19	ok. **And, to work with the students, when we are going to start a didactic sequence, what do we have to do? Do you remember? So, who can tell us?**
Aline	03:23	20	**Apresentação da situação**
Mari	03:24-03:34	21 22	**apresentação da situação, so what does it mean? What is the objective of this part of didactic sequence? apresentação da situação**. What do the teachers have to do?
Mari		48 49 50 51 52	poema e comentário, **So, we are going to study two different genres, ok. Tanto orais quanto escritos, os quais contribuirão para o desenvolvimento das capacidades necessárias para a recepção e produção desses gêneros nas diferentes esferas sociais de circulação. So, what are the capacities we are going to learn; to develop through this genre? Do you remember?**
Jessica	07:17	53	**ação**
Mari	07:18-11:41	54 55 56 57	**capacidades de ação... (vozes de alunos no fundo), discursiva, linguístico-discursiva, e a capacidades de significação que nós leremos um texto about this, da Lídia Stutz e da Cristovão, so that you can compare, and you can try to observe if we are developing these kind of things, ok**. And then, in this unit we have the following

Fonte: Transcrição da aula 01-SD4

Esse fragmento revela a preponderância da fala da professora-formadora sobre a dos PFI. No entanto, considerando a prática de repetição da fala dos PFI, usualmente utilizada pela professora-formadora, fica evidente que, além das falas da Aline, referindo-se à Apresentação da Situação, e da Jéssica, mencionando as Capacidades de Ação, vários PFI também se manifestaram quanto às Capacidades Discursivas, às Capacidades Linguístico-Discursivas e às Capacidades de Significação. Esta constatação é confirmada pelo registro de "vozes de alunos no fundo" na transcrição da aula. Essa retomada do conteúdo revela a preocupação com uma formação que articule os Saberes a Ensinar e os Saberes para Ensinar. Neste caso, ocorre uma interação que oportuniza avaliar a proposta metodológica de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, estabelecendo relações entre o texto científico e prática docente.

Em relação ao Quadro-Sumário da SD4, é notório, pela sua organização, que a Sequência Didática toma como ponto de partida o agir social e os aspectos contextuais, seguidos pelos gêneros textuais centrais, pelos aspectos tipológicos e pelos aspectos léxico-gramaticais, assim como nas demais já analisadas.

Quadro 20 - Quadro-Sumário – SD4

Agir social e aspectos contextuais	Gêneros textuais centrais	Atividade prática	Aspectos críticos	Aspectos tipológicos	Aspectos Léxico-gramaticais
Perceber a relação entre textos de diferentes esferas de produção e circulação	Poema, Comentário	Produção e postagem de um comentário acerca de um dos poemas lidos no site *poemhunter.com*	Desenvolver a capacidade leitora com vistas à apreciação, análise e expressão de opinião	Narração e argumentação	Léxico: vocabulário referente ao tema dos textos lidos; classes gramaticais: verbos no passado simples, pronomes, adjetivos; organizadores textuais; modalizadores Figuras de linguagem: metáfora, ironia, sinédoque, repetição

Fonte: SD4

Ao concluir a apresentação do Quadro-Sumário-SD4, a professora-formadora questionou os professores em formação inicial sobre a possibilidade ou não de um trabalho com o gênero Poema no Ensino Médio. No trecho retirado da transcrição desta aula, encontram-se algumas interações a esse respeito.

Figura 54 - Excerto de Transcrição de Aula

Participantes	Duração do Turno de Fala	Nº da Linha	Excerto
Mari		107 108	**falando com os alunos do ensino médio**, será que eles saberiam o porque nós estamos estudando? **Teriam uma certa motivação para estudar poetry, or not?**
TA	17:22-17:28	109	acho que eles diriam que não iriam usar isso
RO	17:29-17:35	110 111	é **difícil professora**, tem **bastante aluno que não tem motivação**, a maioria deles **não tem interesse**
Mari	17:35-17:40	112	Ok, and **how about you, as future teachers**?
RO	17:40-17:44	113	**eu gosto de literatura**
Mari	17:45-17:47	114	**Because, you like literature**
SA	17:47-17:51	115	Eu acho que a **literatura é um instrumento valioso para ensinar**
Mari	17:51-17:58	116	So, **literature is an important instrument to teach**.

Fonte: **Transcrição da aula 01-SD4**

Os argumentos utilizados para justificar um possível trabalho com a literatura demonstram que os PFI sabiam do que se tratava e, de certa forma, fica evidenciado, também, que compreendiam o gênero Poema como um instrumento valioso de ensino, seja pelo gostar pessoal ou pelo seu valor cultural. Tal conversa visa a potencializar a mobilização das Capacidades Docentes, referentes à compreensão do contexto e do papel do professor na formação dos estudantes, para que sejam sujeitos sociais, políticos e éticos.

Considerando que o agir social é compreendido pelos pesquisadores do ISD como agir no mundo por meio de diferentes textos, sejam eles orais ou escritos, pertencentes a determinados gêneros, a SD4, em análise, propõe como agir social ao professor em formação

inicial: ler e compreender Poemas e Comentários; perceber a relação entre textos de diferentes esferas de produção e circulação e produzir um Comentário *Online*. Esse agir foi anunciado aos PFI, como parte da Apresentação da Situação.

A professora-formadora também chamou a atenção dos PFI para os aspectos tipológicos que foram enfatizados: narração e argumentação, para os aspectos léxico-gramaticais que se referem ao elementos formais da língua, inerentes aos gêneros Poema e Comentário (vocabulário referente ao tema dos textos lidos; verbos no passado simples, pronomes, adjetivos; organizadores textuais; modalizadores, entre outros), assim como para algumas figuras de linguagem (metáfora, ironia, sinédoque, repetição).

Além disso, na página inicial do material utilizado, são propostos os seguintes objetivos: i. desenvolver a capacidade leitora; ii. propiciar o reconhecimento dos elementos que diferenciam um texto poético da prosa; iii. reconhecer, identificar e compreender o uso da linguagem figurada pelos poetas, bem como sua importância para a construção de sentidos do texto; iv. reconhecer os elementos propiciadores da intertextualidade; v. propiciar o contato com diferentes autores com vistas à leitura e análise da temática dos Poemas lidos; vi. oportunizar o acesso a Comentários feitos sobre Poemas, bem como produzi-los para publicação online; vii. analisar a temática dos Poemas lidos e relacioná-la a sua própria experiência.

O trecho da transcrição da aula 01 ilustra como essa introdução se efetivou na Sequência de Ensino:

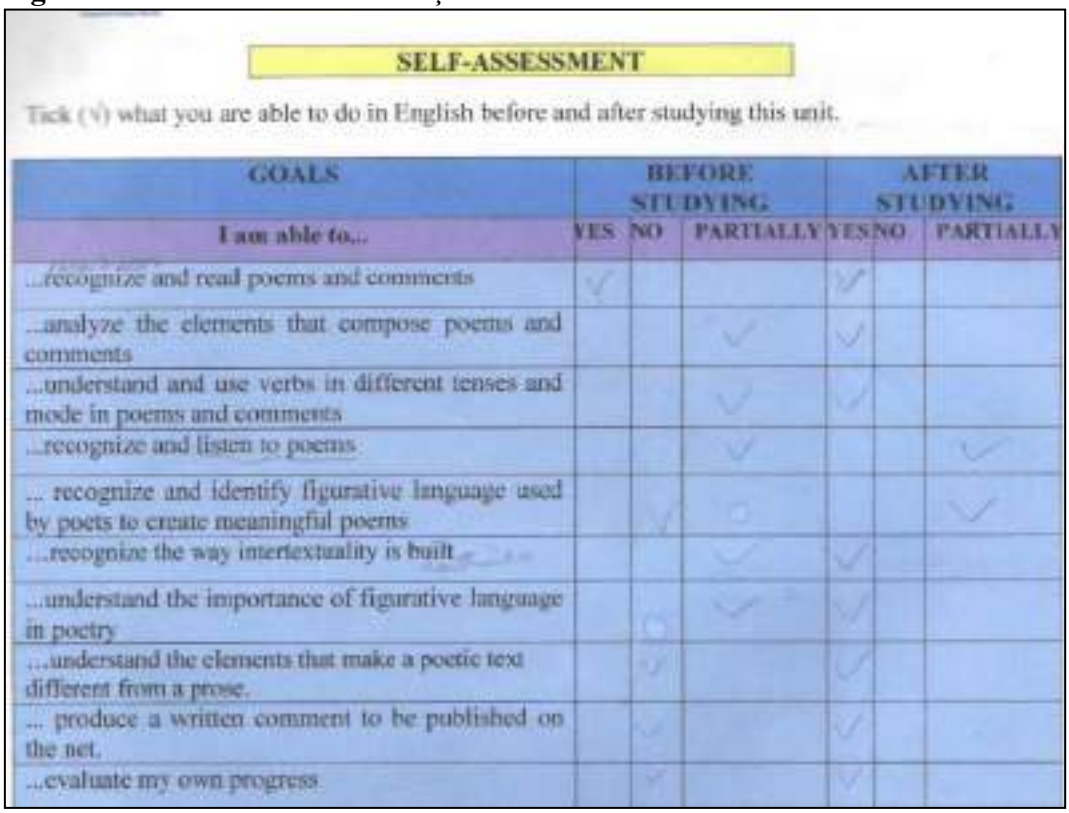
Figura 55 - Excerto de Transcrição de Aula

Participantes	Duração do Turno de Fala	Nº da Linha	Excerto
Mari	11:43-15:34	80 81 82 83 90 91	E os **aspectos léxico- gramaticais**. [...] E, léxico, e em relação [...] ao léxico, vocabulário referente ao tema dos textos lidos; as classes gramaticais: verbos no passado simples, pronomes, adjetivos; organizadores textuais; modalizadores, e figuras de linguagem: metáfora, ironia, sinédoque, repetição, que são as coisas que nós veremos no poema[...] E aí vocês não falaram pra mim, **qual é o objetivo dessa apresentação [...]** **da situação**, além daquilo que vocês já disseram... tudo que eu falei aqui
SA	15:35-15:38	92	As características do genero num é?
Mari	15:41-17:22	93 94 95 96 97 98	**Eu falei um pouquinho sobre o gênero**, sobre o que a gente vai trabalhar. Qual é o objetivo disso? What's the objective? **To create a motive**, [...] do you remember that? I always say: **Um motivo para a ação**. **And now, after my talking, are you motivated? Do you have a reason to study poetry, or not?** Would you like to study about that, or not? Sincerely… E aí? Nao? Nao consegui "vender meu peixe"? we are reflecting about the situation, please, be free...**Se eu tivesse falando com os alunos do ensino médio, será que eles saberiam o porque nós estamos estudando? Teriam uma certa motivação para estudar poetry, or not?**
TA	17:22-17:28	99	Acho que eles diriam que não iriam usar isso
RO	17:29-17:35	100	É dificil professora, tem bastante aluno que não tem motivação, a maioria deles não tem interesse
Mari	17:35-17:40	101	Ok, and **how about you,** as future teachers?
RO	17:40-17:44	102	**Ah pra mim é que é da literatura.**
Mari	17:45-17:47	103	Because, you like literature.
SA	17:47-17:51	104	**Eu acho que a literatura é um instrumento valioso para ensinar na sala de aula.**
Mari	17:51-17:58	105	**So, literature is an important instrument to teach.**

Fonte**: Transcrição Aula 01 – 23/04/2014**

Na segunda página da SD4 encontra-se o *Self-assessment* que contempla a mesma organização e os mesmos objetivos das demais já analisadas. Foram utilizadas as alternativas: *Yes, No, Partially,* para cada um dos itens.

Figura 56 – Grade de Autoavaliação



SELF-ASSESSMENT

Tick (√) what you are able to do in English before and after studying this unit.

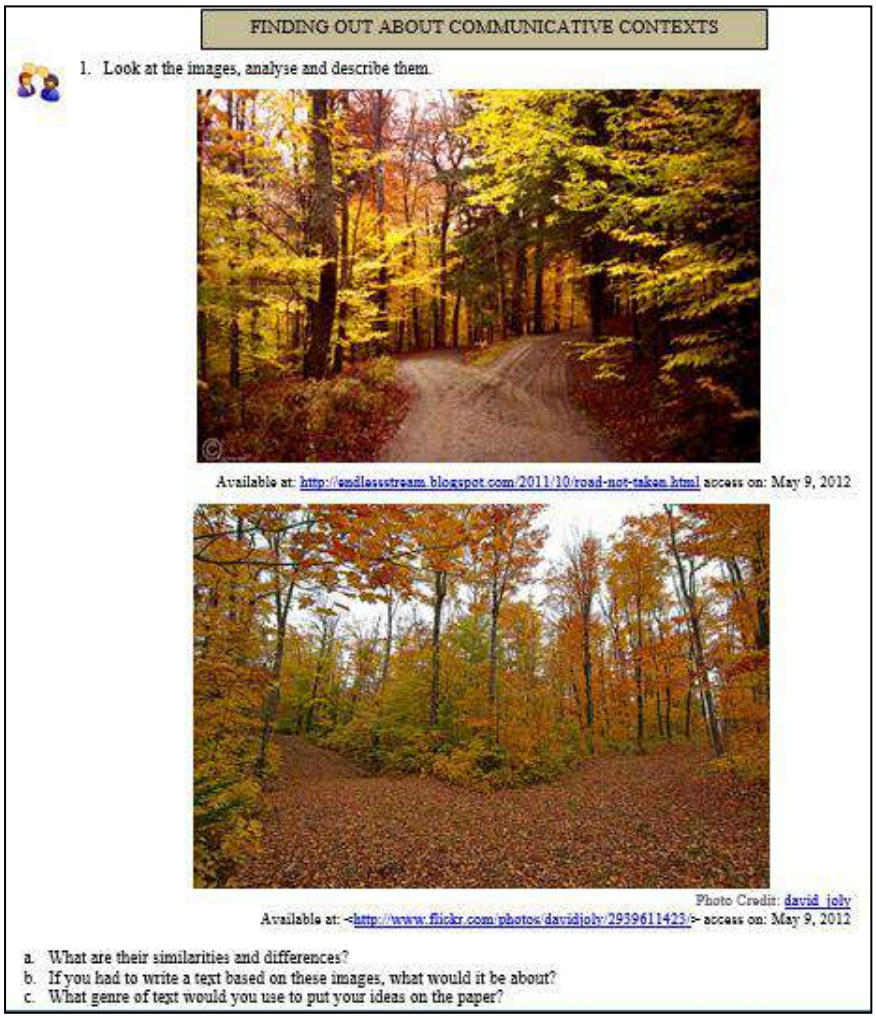
GOALS	BEFORE STUDYING			AFTER STUDYING		
I am able to...	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
...recognize and read poems and comments	√			√		
...analyze the elements that compose poems and comments			√	√		
...understand and use verbs in different tenses and mode in poems and comments			√	√		
...recognize and listen to poems			√			√
... recognize and identify figurative language used by poets to create meaningful poems		√				√
...recognize the way intertextuality is built			√	√		
...understand the importance of figurative language in poetry			√	√		
...understand the elements that make a poetic text different from a prose.		√		√		
... produce a written comment to be published on the net.		√		√		
...evaluate my own progress		√		√		

Fonte: SD4

A Grade de Autoavaliação selecionada para as discussões foi a do Rafael. Dos dez itens avaliados no *Before Sutdying*, há um *yes,* quatro *partially* e quatro *No.* No *After Studying o Yes* se manteve, e os demais se transformaram em *Yes,* um *No* se transformou em *Partially* e um *Partially* se manteve. Tal constatação indica que o Rafael se percebeu como ativo no processo. O resultado de sua produção escrita (cf. Seção 4.3.3.5) corrobora essa constatação, indicando sua responsabilidade ao se autoavaliar, bem como nas demais atividades realizadas, prática esperada na implementação de Sequências Didáticas.

Por meio da implementação da seção *Finding out about communicative contexts,* os professores em formação inicial foram expostos a duas imagens, que objetivavam a realização de atividades descritivas orais, voltadas para a temática da SD4 em questão. A Figura 57 ilustra a proposta dessa atividade.

Figura 57 – Atividade ilustrativa – foco na descrição



Fonte: SD4

Com o intuito de que houvesse uma participação mais efetiva do grupo e, considerando as dificuldades por mim identificadas em outras práticas pedagógicas com a turma, trabalhei com algumas estratégias para ajudá-los na produção oral da leitura e descrição das imagens. Este trabalho oportunizou aos professores em formação inicial estudar sobre a organização de uma descrição, bem como conhecer algumas preposições indicativas de posição e algumas frases conversacionais utilizadas para expressarem opinião.

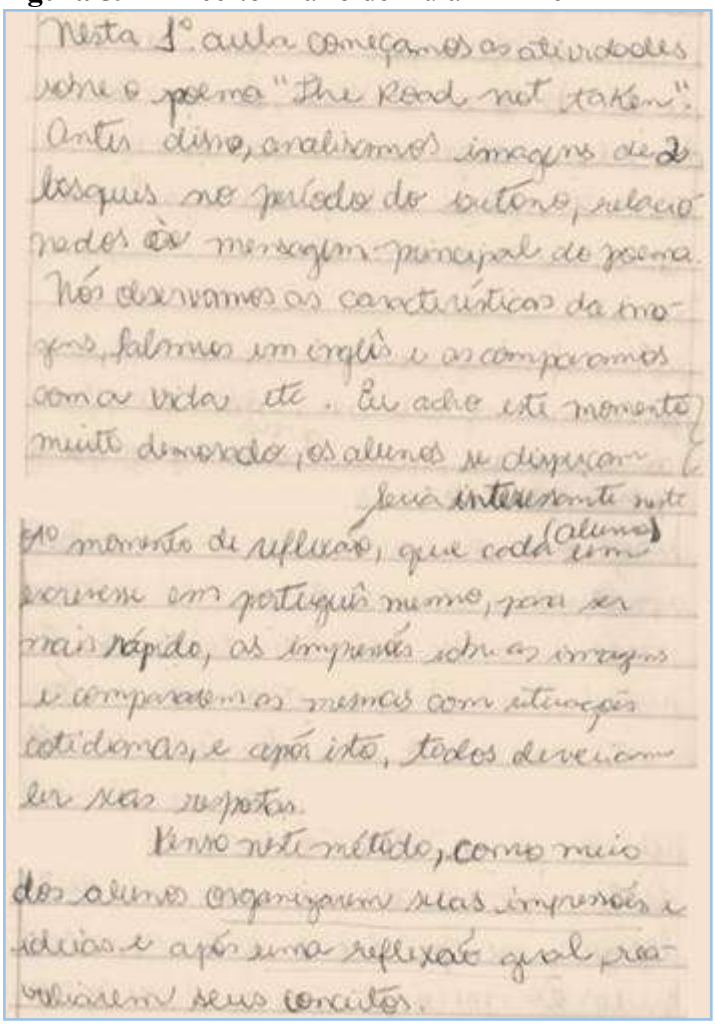
Figura 58 – Excerto de Transcrição de Aula

Participantes	Duração do Turno de Fala	Nº da Linha	Excerto
Mari	20:20-21:10	123 124 125	Pictures, ok. So, we are going to start our class with this situation, ok? I'd like to ask you: Do you know how to describe pictures in English? Do you remember that IS showed us a lot of pictures? And during her class she described some pictures, ok? And, how can we describe pictures?
AL	21:10-21:12	126	There is, there are
Mari	23:49-24:11	136 137 138	Frente, primeiro plano, in the middle…So, in the foreground you can see… in the background you can see…in the middle there is…or in the middle there are…Do you remember the difference, when you're going to use "there is and there are"?
TA	24:11-24:12	139	Singular, plural

Fonte: Transcrição da aula 01-SD4

Considero a inserção dessa atividade como complementar, pois não estava prevista na SD4, corroborando o apontado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quanto à adaptação do trabalho à realidade da turma. Contudo, na avaliação de uma PFI, em seu Diário de Aula, essa atividade, embora considerada como necessária para reflexão, teve seu encaminhamento demasiadamente longo, requerendo, portanto, uma outra forma de tratar a questão. O fragmento a seguir comprova essas opiniões.

Figura 59 – Excerto Diário de Aula – Aline


Nesta 1ª aula começamos as atividades sobre o poema "The Road not taken". Antes disso, analisamos imagens de 2 esquis no período de outono, relacionadas à mensagem principal do poema. Nós descrevemos as características da imagem, falamos em inglês e as comparamos com a vida etc. Eu acho este momento muito demorado, os alunos se dispersam. Seria interessante outro momento de reflexão, que cada um (alunos) escrevesse em português mesmo, para ser mais rápido, as impressões sobre as imagens e comparassem as mesmas com situações cotidianas, e após isto, todos deveriam ler suas respostas.

Vimos este método, como muito dos alunos organizaram suas impressões e ideias e após uma reflexão geral reavaliaram seus conceitos.

Fonte: Diário de Aula – Aline

O posicionamento da PFI confirma o apontado pelos autores da Escola de Genebra, quanto ao uso de atividades rápidas e informais para atender a alguma necessidade premente ou imediata do grupo. A Aline, mesmo que de maneira empírica, avaliou a condução da atividade, alegando ter a demanda de tempo extrapolado o limite esperado, ocasionando, com isso, uma dispersão dos PFI. Para concluir sua avaliação, a PFI sugere outra forma para a condução da atividade, seguindo o acordado com todo o grupo, que era dar liberdade de expressão, oportunizar um diálogo reflexivo constante sobre as atividades realizadas, em sala ou não. Além disso, sugestões e opiniões, colocadas no coletivo, seriam sempre bem-vindas, sobretudo, aquelas que se voltassem para a atuação dos PFI, como professores na Educação Básica.

Desta forma, fica confirmado que as práticas pedagógicas da professora-formadora incentivavam e impulsionavam os PFI à reflexão sobre o fazer docente, ou seja, sobre os Saberes para Ensinar.

Para sustentar esta constatação e para sua validação, apresento outro fragmento que demonstra a abertura da professora-formadora para negociações e a aceitação de sugestões, visando à melhoria da prática pedagógica utilizada em sala de aula.

Figura 60 – Excerto Transcrição de Aula

Participantes	Duração do Turno de Fala	Nº da Linha	Excerto
Mari	07:18-11:41	50 51 52	Vocês se lembram que no primeiro bimestre do ano passado, acho que foi a Karla que questionou que gostaria de saber o que é que a gente estaria aprendendo naquele gênero e aí eu passei a inserir pra vocês esse quadrinho, do you remember that? Yes or no?

Fonte: Transcrição da aula 01-SD4

Essa abertura pode ser um dos condutores da turma a uma ação consciente sobre as questões que envolvem a prática docente, envolvendo os Saberes a Ensinar e para Ensinar. A análise, até aqui realizada, evidencia um comprometimento da turma com o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, por meio da abordagem de gêneros, indicando que houve mudança na postura e na prática dos professores em formação inicial.

Além do trabalho com aspectos formais da língua para a leitura e descrição de imagens, mais duas Atividades Complementares foram propostas ao longo da implementação da SD4. A primeira foi o estudo e a realização de atividades sobre o emprego de algumas conjunções[93]. Essa lacuna foi identificada na Produção Inicial do gênero Comentário. Assim, a atividade proposta teve por objetivo orientar os PFI quanto às formas e funções básicas das conjunções, bem como suas posições nos textos, ilustrado a seguir.

[93] Schütz, Ricardo E. "Words of Connection (Conectivos)" English Made in Brazil . Online. (10 de mario de 2014) Fonte: English Made in Brazil - https://www.sk.com.br/sk-conn-words-of-connection-conectivos-do-ingles.html

Figura 61 – Atividades Complementares – foco na Gramática

Conjunctions
A conjunction is a word that "joins". A conjunction joins two parts of a sentence.
Here are some example conjunctions:

Subordinating Conjunctions

These conjunctions are **used to join an independent and complete clause with a dependent clause that relies on the main clause for meaning and relevance.** The **dependent clause cannot exist on its own as a sentence and often does not make sense without the main clause.**

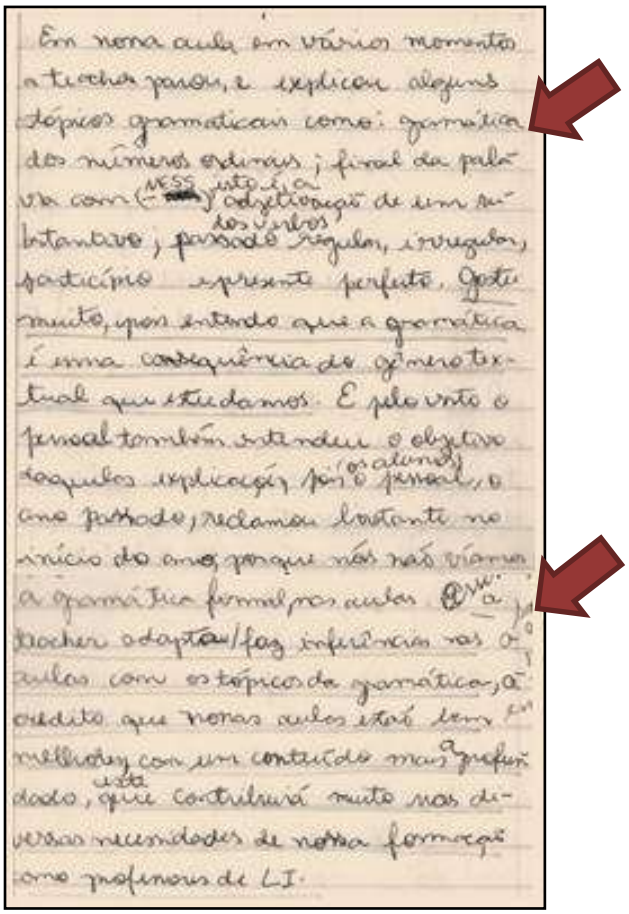
Coordinating Conjunctions

These conjunctions are **used to link or join two words or phrases that are equally important and complete in terms of grammar when compared with each other.** That is to say, the sentences or words do not depend on anything to give themselves meaning.

Fonte: Adaptado de https://www.english-grammar-revolution.com/list-of-conjunctions.html

Vale ressaltar, mais uma vez, que, desde o conflito deflagrador de mudança de postura, a professora-formadora passou a ter um olhar mais cuidadoso para as necessidades dos PFI, explicando-lhes tópicos gramaticais, não somente para cumprir com o planejado, mas, sobretudo, quando as dúvidas e dificuldades partiam deles. Essa mudança de postura aparece também no Diário de Aula da Aline, conforme segue.

Figura 62 – Excerto Diário de Aula – Aline



Em nossa aula em vários momentos a teacher parou, e explicou alguns tópicos gramaticais como: gramática dos números ordinais; final de palavra com (-ness) isto é, a adjetivação de um substantivo; passado regular, irregular, os verbos particípio presente perfeito. Gostei muito, pois entendo que a gramática é uma consequência do gênero textual que estudamos. E pelo visto o pessoal também entendeu o objetivo daquelas explicações, pois o pessoal (os alunos) do passado, reclamou bastante no início do ano, porque não havia a gramática formal nas aulas. A teacher adaptou/faz inferências nas aulas com os tópicos da gramática, acredito que nessas aulas iremos ter melhores com um conteúdo mais aprofundado, que contribuirá muito nas diversas necessidades de nossa formação como professores de LI.

Fonte: Diário de Aula-Aline (2014)

Portanto, a combinação entre o apontado pela Aline, concernente ao trabalho feito pela professora-formadora com os aspectos gramaticais, em atendimento às necessidades da turma, e a expressão de como essa prática, acordada em 2013, era esperada pelos PFI, ratifica o proposto pelos autores de Genebra quanto ao tratamento de aspectos relacionados à questões de sintaxe da frase. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 114) argumentam que as Sequências Didáticas adotam uma perspectiva textual, tendo o foco no nível da textualização, com atividades comparáveis àquelas de estruturação. Tais atividades que dizem "respeito a objetos particulares cujo funcionamento só assume um significado pleno no nível textual".

A Atividade Complementar supracitada potencializa a mobilização dos Saberes a Ensinar, voltados para o domínio de conteúdo específico, em especial, para os que tratam dos aspectos morfossintáticos e léxico-gramaticais da Língua Inglesa, durante o processo de formação inicial, assim como em outros níveis de ensino.

A terceira Atividade Complementar, assim como tratado nas demais Sequências de Formação antes analisadas, abordou questões de fonética, tendo como ponto de partida as pronúncias inadequadas, identificadas pela professora-formadora e pelos professores em formação inicial, no momento em que, juntos, assistiram aos vídeos produzidos por eles, nos quais com foco no gênero Comentário.

Para a avaliação, os PFI utilizaram o critérios a seguir:

Figura 63 – Critérios Avaliativos para Produção Oral

Comprehension/understanding/development
Fluency
Pronunciation
Grammar
Vocabulary/ development

Fonte: Atividades Complementares-2014

Após a análise das avaliações e das notas tomadas pelos PFI, envolvendo os critérios apresentados, foi produzida a consigna para a atividade de fonética correspondente:

Figura 64 – Atividades ilustrativas como foco na Fonética

Listen to each word. Say it aloud. Transcribe it by tapping into the keys of the "phonemic typewriter" (remember to insert the stress mark even if the word has only one syllable) and write, at least, one sentence using it.

I suggest you the following dictionary to do the activity: http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/again so that I can check in the same away.

	WRITTEN WORD	PHONEMIC TRANSCRIPTION	WORD IN USE
1.	About	/ə baʊt/	Think **about** all the stories we've read at college.
2.	Actually		
3.	Adolescence		
4.	Adventure		

After doing the activity as a whole, write a comment expressing your opinion about it (Was it easy/difficult? Why? What could you learn by doing that? In what sense can the studies on phonetics help you as teachers?

Fonte: Atividades Complementares-2014

Os excertos de dois PFI ilustram suas opiniões acerca dessa atividade:

> In my opinion **this activity is difficult**, because **this demand a lot of time and learner patience, to research, listen, copy, paste, or write the words** [...] phonetics symbols are conveniente for an improvement o four speaking, because **after I did this activity, I read some words that I didn´t know how pronounce, in a right way, and then, I felt satisfied** (ALINE).

> **Doing this** phonetic transcription activity **was an amazing experience** [...] **First it took me a while to start doing**, because **I thought it would be useless to me, that I would do without learn anything**, but **when I start doing, I realized that looking for the word phonetically, it becomes much easir pronounced over there** (GEOVANI).

As opiniões demonstram que a atividade proposta, a princípio não bem aceita pelos PFI, foi entendida, após sua realização, como relevante e com potencial para contribuir para com a aprendizagem da pronúncia, Saber a Ensinar, que merece destaque no processo de formação de professores de Língua Inglesa, uma vez que a apropriação de elementos da fonética pode contribuir para o desenvolvimento da proficiência, na língua alvo. O trabalho com a fonética, com foco em palavras isoladas, foi discutido na SF1, contudo, reitero a relevância dessa prática por compreender, assim como Souza (2009), que o estudante de uma língua pensa na palavra como ela é grafada e não como ela é pronunciada. No caso da Língua Inglesa, há uma irregularidade entre a ortografia e a pronúncia[94], merecendo, portanto, um trabalho que contribua para o entendimento dessa diferença.

No que corresponde à formação teórico-metodológica, foram estudados dois textos. O primeiro foi **Língua Inglesa, Formação de professores e cidadania: articulando**

[94] Schütz, Ricardo. "Sinalização Ortgráfica" English Made in Brazil <http://www.sk.com.br/sk-interfer.html>. Online. 20 de fevereiro de 2010.
Schütz, Ricardo. "Pronúncia de Letras Vogais em Inglês, em Palavras Monossilábicas." English Made in Brazil <http://www.sk.com.br/sk-spell.html>. Online. June 18, 2018.

áreas afins, produzido em 2007, por Lucas Moreira dos Anjos-Santos e Gladyz Pens de Quevedo Camargo. Como forma de avaliar a compreensão desse texto e sua possível contribuição para a formação inicial, apresento, a seguir, excertos retirados do gênero Resumo, produzidos pelos PFI, em foco nesta pesquisa.

> Para finalizar, os autores afirmam que **os profissionais do curso de Letras estão totalmente envolvidos com a vida social, pois assumem o discurso como prática socia**l. Assim, **a LE é o instrumento que o professor possui para tratar de questões como diversidade, cidadania e inclusão, visando conscientizar os estudantes do papel social da língua e suas questões políticas**, relacionando assim a educação e a cidadania, isto tudo pode ser responsável para **a construção de uma realidade melhor aos estudantes,** pois estes **por meio da educação agirão sobre seu meio social de um modo consciente devido ao desenvolvimento de cidadania**. (ALINE, 2014)

> Por fim, os autores concluem **que a formação de professores de inglês, ultimamente, tem se mostrado muito produtivo e articula conceitos-chave que permeiam a área educacional como um todo**, principalmente, porque **os profissionais que são formados pelos cursos de letras estão envolvidos com a vida social e veem a linguagem como prática social**; e porque atualmente um grande número de discursos têm sido veiculados, e isso **contribui para a conscientização de que os professores devem estar engajados com a vida política. [...]** Desta forma, **o texto defende que os formadores devem refletir sobre como têm tratado a cidadania e outras temáticas contemporâneas na prática de ensino**.(GEOVANI, 2014)

O segundo texto foi **Critical literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity**, produzido por Angela B. Cavenaghi T. Lessa e Fernanda Coelho Liberali, em 2012. Mais uma vez, os professores em formação inicial produziram o gênero Resumo, como forma de avaliação. Essa atividade é ilustrada a seguir, com excertos extraídos de tais resumos.

> To conclude, **the authors presents the results of that process and some points relevant in its development**. According to them, **the critical reading is a tool to create a possibility for the development of cross-curricular proposal**. [...] In other words, **from** the **critical literacy, it can be a chance to learn the contents of the different school subjects through the texts of different genre they read**, and, simultally, **they learn to read critically**. […]**Such type of tool** in the teaching-leaning process, deals to in a scientific awareness that **is strongly linked to issues students dealt in the real world, because of that, it's a possibility of construction of the critical view of the world** (JESSICA, 2014).

> **Lessa's article show tasks designed by teachers.** […] By **working with a critical reading as a tool in their classes**, the teacher achieved an **effective connection to students' interests**. [...]The author concludes that the analysis showed that **the use of critical literacy as a tool to work with real objects (History, Science and Mathematics daily and scientific concepts) transformed the activity of reading different genres in a tool-and-result one.** [...] **Such approach** can provide an

> **innovative perspective** since it **establishes a cross-curricular view of education**, creating **a chance to move from the divided** – though unshared – **knowledge reproduction school model to a shared, undivided type of production, of truly non-encapsulated knowledge** (RAFAEL, 2014).

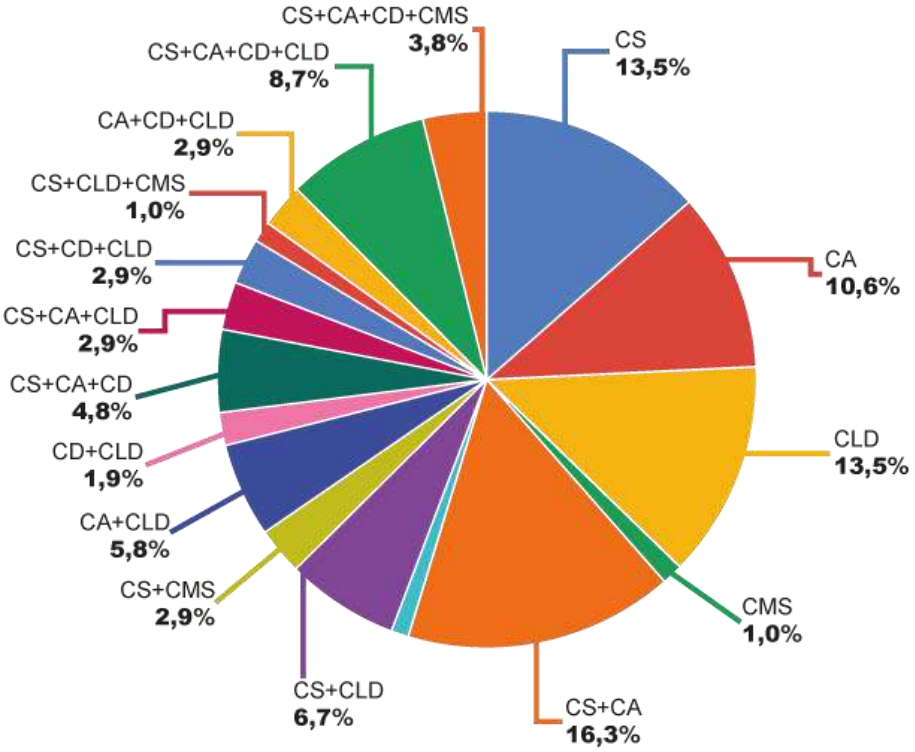
A leitura, a produção do Resumo e a discussão em sala, acerca dos dois textos lidos na SF4, objetivaram potencializar a mobilização das Capacidades Docentes, relacionadas às condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia.

Embora de linhas teóricas distintas, os textos em foco convergem quanto à temática, pois ambos discutem o papel dos profissionais da área de Língua Inglesa, quando assumem a linguagem como prática social, assim como tomam o ensino da LI, com base em gêneros, como um instrumento viabilizador para se tratar de questões como diversidade, cidadania e inclusão, visando conscientizar os estudantes do papel social da língua em questões políticas, educacionais, entre outras, e ou como oportuno para promover o Letramento Crítico de forma interdisciplinar.

4.2.9 SF4 – Capacidades de Línguagem em foco

Para finalizar a descrição comentada e a análise dela decorrente, com base nos dados da Sequência de Formação 4, retomo a discussão sobre as Capacidades de Linguagem, apresentando as conclusões oriundas desta análise.

Gráfico 6 - Capacidades de Linguagem – SD4

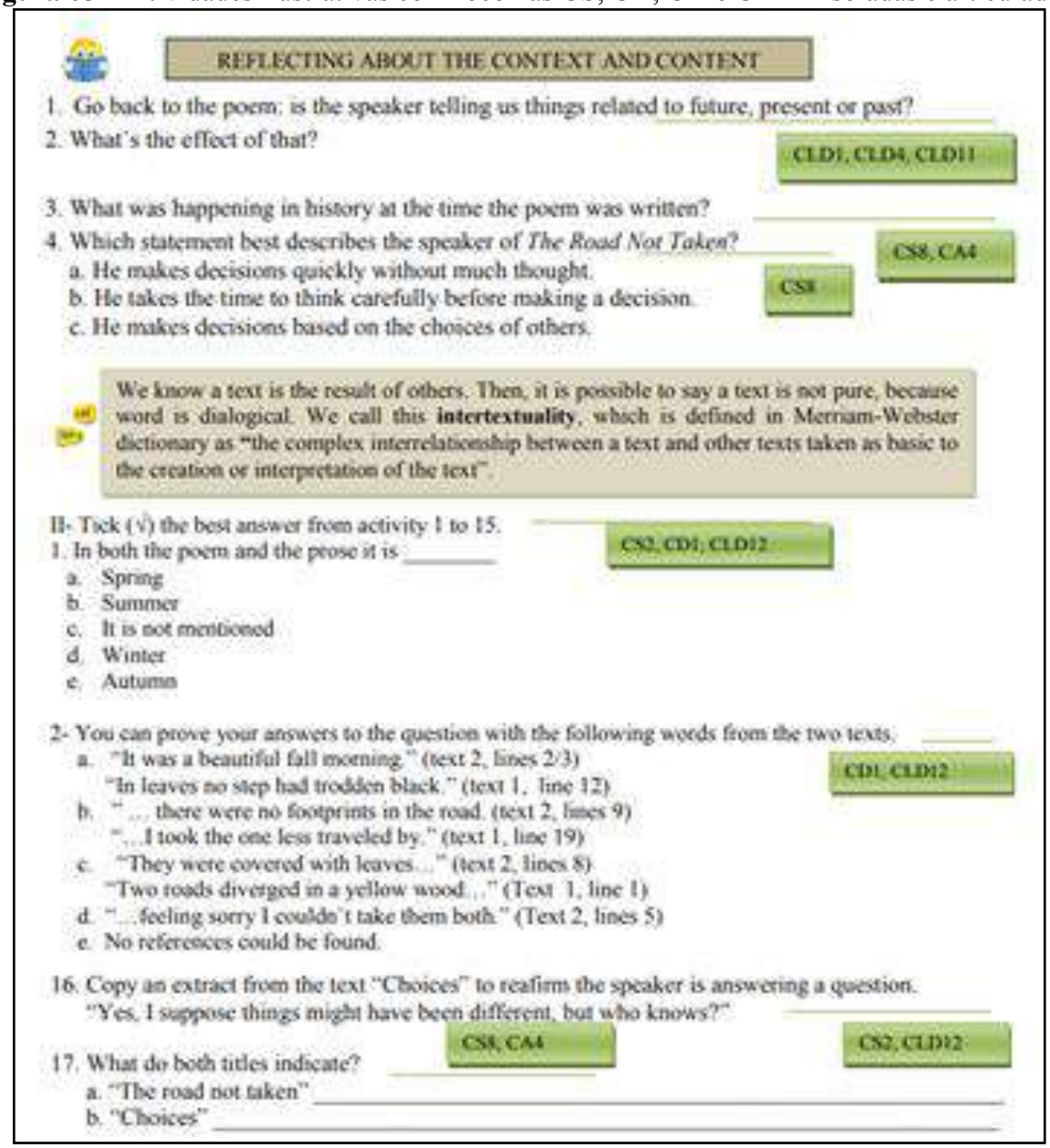


Fonte: a própria autora

O Gráfico 6 demonstra as Capacidades de Linguagem, presentes nas consignas da SD4, com potencial para serem mobilizadas durante as atividades produzidas e implementadas. De acordo com os resultados expressos, novamente, de modo isolado, destacam-se as Capacidades Linguístico-Discursivas (CLD), alcançando 13,5%, igualando-se, nesta SD, às Capacidades de Significação, também com 13,5%. As Capacidades de Ação, de forma isolada, aparecem com 10,6%. Em contraponto, de modo articulado, as Capacidades de Significação e as Capacidades de Ação ocupam 16,3% do total, mantendo um percentual acima dos demais, assim como nas Sequências Didáticas anteriores.

A Figura 65 ilustra, com algumas atividades, as Capacidades de Significação, isoladas e articuladas, e, também, as Capacidades Linguístico-Discursivas, isoladas e articuladas, com o intuito de reforçar que, apesar de algumas Capacidades de Linguagem aparecerem de forma isoladas, há uma interrelação entre elas, sendo, essa separação, um recurso didático que objetiva contribuir com o professor no momento de produção e análise de materiais didáticos.

Figura 65 – Atividades ilustrativas com foco nas CS, CA, CD e CLD – isoladas e articuladas



REFLECTING ABOUT THE CONTEXT AND CONTENT

1. Go back to the poem: is the speaker telling us things related to future, present or past?
2. What's the effect of that?

CLD1, CLD4, CLD11

3. What was happening in history at the time the poem was written?
4. Which statement best describes the speaker of *The Road Not Taken*?
   a. He makes decisions quickly without much thought.
   b. He takes the time to think carefully before making a decision.
   c. He makes decisions based on the choices of others.

CS8, CA4

CS8

We know a text is the result of others. Then, it is possible to say a text is not pure, because word is dialogical. We call this **intertextuality**, which is defined in Merriam-Webster dictionary as "the complex interrelationship between a text and other texts taken as basic to the creation or interpretation of the text".

II- Tick (√) the best answer from activity 1 to 15.

1. In both the poem and the prose it is _____
   a. Spring
   b. Summer
   c. It is not mentioned
   d. Winter
   e. Autumn

CS2, CD1, CLD12

2- You can prove your answers to the question with the following words from the two texts.
   a. "It was a beautiful fall morning." (text 2, lines 2/3)
      "In leaves no step had trodden black." (text 1, line 12)
   b. "... there were no footprints in the road. (text 2, lines 9)
      "...I took the one less traveled by." (text 1, line 19)
   c. "They were covered with leaves..." (text 2, lines 8)
      "Two roads diverged in a yellow wood..." (Text 1, line 1)
   d. "...feeling sorry I couldn't take them both." (Text 2, lines 5)
   e. No references could be found.

CD1, CLD12

16. Copy an extract from the text "Choices" to reafirm the speaker is answering a question.
    "Yes, I suppose things might have been different, but who knows?"

CS8, CA4

17. What do both titles indicate?
    a. "The road not taken" _____
    b. "Choices" _____

CS2, CLD12

Fonte: SD4

Em relação às consignas *Go back to the poem: is the speaker telling us things related to future, present or past? What`s the effect of that?* é possível perceber que as Capacidades de Linguagem potencialmente mobilizadas seriam as Capacidades Linguístico-Discursivas, que, nesta atividade, em específico, focalizava os verbos e o efeito do tempo verbal empregado para que ocorresse um distanciamento ou uma aproximação entre o emissor e o receptor do texto.

Já as consignas *What was happening in history at the time the poem was written?* e *What do both titles indicate?*, a saber, *The road not taken* e *Choices,* visavam a mobilização das Capacidades de Significação e das Capacidades de Ação, uma vez que

incitavam os professores em formação inicial ao resgate do contexto histórico do momento da produção do poema *The road not taken*.

A primeira, dessas duas perguntas, oportunizou aos PFI estabelecer relações entre o contexto histórico e o contexto de produção do poema, conforme fragmento ilustrativo da aula.

Figura 66 – Excerto de Transcrição de Aula

Participantes	Duração do Turno de Fala	Nº da Linha	Excerto
Je	03:53 – 03:58	1545	What **was happening in the history at the time the poem was written**?
Mari	03:59 – 04:02	1546	So what was happening in the history?
Mi and Je	04:04	1547	**The first war**.
Mari	04:06 – 04:22	1548	The first world war. What else? Ham…? **Quem pesquisou umas coisas lá**? AC? So help us!
Ac	04:22 – 04:23	1549	Ah, mas **eu pesquisei em português**, teacher.
Mari	04:24 – 04:25	1550	Hum, what?
AC	04:27 – 04:34	1551	É, eu encontrei que (não dá pra entender muito bem) **fome no mundo; muitas epidemias que atingiram a Europa**...
Mari	04:35	1552	Aham...
Ac	04:36 – 05:00	1553 1554	É... **desenvolvimento das industrias bélicas; as mulheres ganham direito ao voto; e nascimento de uma nova potencia mundial, que seria os Estados Unidos; e primeiro governo trabalhista instituído na Grã Bretanha.**
Mari	05:00 – 05:57	1555	What else?... **I found that Coca-Cola brought … its current Coke formula to the marke**t, ok? Aham…

Fonte: Transcrição da Aula

Por um lado, embora parte da discussão tenha acontecido na língua materna, fica evidenciado que os PFI fizeram a busca solicitada sobre os contextos, atividade essa que potencializou a mobilização das Capacidades de Linguagem e também das Capacidades Docentes, uma vez que ao buscar informações sobre aquele contexto, acabaram, de certa forma, percebendo que os fatos ocorridos longinquamente, trazem implicações sócio-históricas, econômicas e culturais para a sociedade atual. Por outro lado, os dados também evidenciam que essa atividade poderia ter promovido uma discussão mais ampliada, o que não ocorreu. Essa constatação demonstra a autonomia do professor na seleção e organização do quê e de como colocar em prática o material utilizado, podendo, nem sempre ser a esperada pela proposta do material didático.

No que diz respeito à segunda pergunta que esperava uma resposta sobre o que os títulos *The road not taken* e *Choices* poderiam indicar, houve a participação e a interação dos PFI, mas, assim como o discutido anteriormente, foi novamente perdida a oportunidade de uma discussão mais ampliada sobre a temática – escolhas. A condução dessa atividade corrobora a anterior, mostrando que o foco ficou apenas na língua, ou seja, nos Saberes a Ensinar, quando poderia ter contribuído, sobretudo, para a formação do sujeito. As consignas oportunizaram tal prática, que não foi, devidamente, aproveitada. O fragmento, retirado da transcrição, ilustra a interação ocorrida.

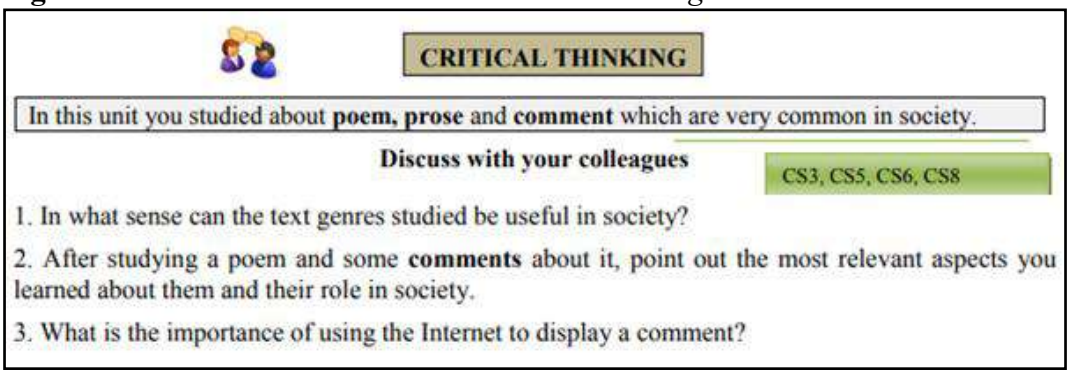
Figura 67 – Excerto de Transcrição de Aula

Participantes	Duração do Turno de Fala	Nº da Linha	Excerto
Mari	04:33-05:04	3142	[…] And what about seventeen? **What do both titles indicate**? The road not taken. What does it indicate?
Jessica	05:05-05:07	3143	**the way not taken, not chosen.** […]
Geovani	05:25	3147	eu respondi mas não sei se tá certo.
Mari	05:27-05:28	3148	o que você respondeu? **What have you answered?**
Geovani	05:29-05:45	3149 3150	it indicates that (não dá para entender) **it indicates there were two roads, the taken one and not taken one, the title show us the road not taken.**
Mari	05:49-06:28	3153	[…]was taken, and the another was not taken. And **what about choices?**
Ac	06:33-06:36	3154	**the choices that we made in our lives.**
Mari	06:36-07:11	3155	aham, it indicates that during our lives we have so many choices to be done, or to be taken. […]

Fonte**: Transcrição da aula**

A Sequência Didática 4 finaliza com a seção destinada ao *Critical Thinking*, conforme segue.

Figura 68 – Atividades ilustrativas de *Critical Thiking*



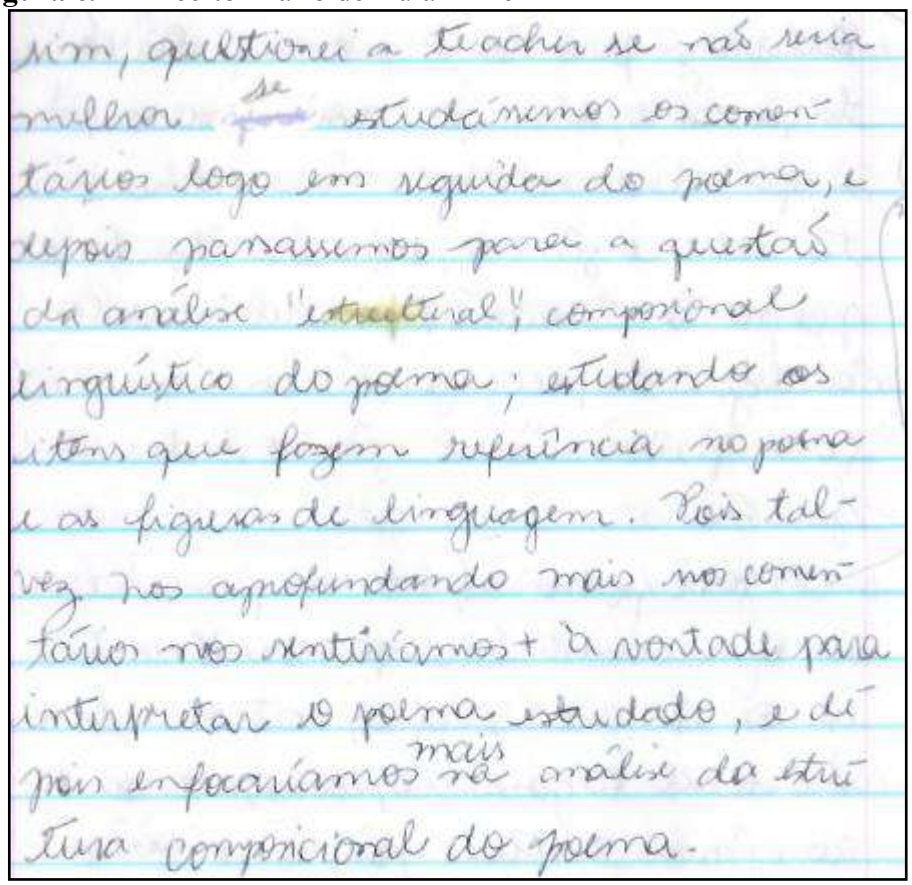
Fonte: SD4

As atividades de reflexão, envolvendo os três gêneros trabalhados na Sequência Didática 4, demonstram a preocupação do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa, pautados no gênero, com a adoção de uma perspectiva social da linguagem, que entende caber ao processo de formação possibilitar um contexto que permita a articulação entre os Saberes a Ensinar e os Saberes para Ensinar.

Para encerrar esta seção, trago uma reflexão da Aline, na qual ela faz uma análise da prática docente e da organização da Sequência Didática 4, apresentando uma sugestão metodológica, que acaba por ser indicadora da capacidade de avaliar um material didático, bem como de propor uma forma mais adequada para implementá-lo. Porém, antes é preciso explicar que o emprego da primeira pessoa do plural "estudássemos", "passássemos", "nos aprofundando", "nos sentiríamos" e "enfocaríamos", presentes no fragmento que segue, expressa a voz do coletivo, ecoada durante a avaliação do processo de implementação da SD4. Na ocasião, os PFI se posicionaram quanto ao trabalho com as leituras de Textos Teórico-Metodológicos, um dos elementos mediadores das Sequências de Formação, e sobre

o amadurecimento intelectual deles alcançado ao longo do trabalho. Ficou também destacada a importância da formação interdisciplinar ocorrida, devido aos conhecimentos advindos das diversas disciplinas do próprio curso, entre outros. Esta conjuntura possibilitou que se manifestassem e sugerissem uma possível reconfiguração para a Sequência Didática 4.

Figura 69 – Excerto Diário de Aula Aline


sim, questionei a teacher se não seria melhor se estudássemos os comentários logo em seguida do poema, e depois passassemos para a questão da análise "estrutural"; composional linguística do poema; estudando os itens que fazem referência no poema e as figuras de linguagem. Pois talvez nos aprofundando mais nos comentários nos sentiríamos + à vontade para interpretar o poema estudado, e dê pois enfocaríamos mais na análise da estrutura composicional do poema.

Fonte: Diário de Aula – Aline (2014)

4.2.5 Sequências de Formação 5

A SF5 é descrita, comentada e analisada ao mesmo tempo, conforme feito nas SF anteriores. Esta sequência focou nos três elementos-base que a constituem: SD5, Atividades Complementares e Textos Teórico-Metodológicos. Sua implementação se deu no terceiro bimestre e parte do quarto.

A SD5 tem como título *Contemporary Legends: getting to know cultural woks and lenses* e está organizada em dezoito páginas, tendo como foco o gênero Lenda Urbana. É constituída de cinquenta e cinco consignas mais gerais, as quais se subdividem em

quarenta e seis mais específicas.. A Macroestrutura dessa sequência está demonstrada pelo Quadro 21:

Quadro 21 – Macroestrutura da SD5

	ESTRUTURA DA SD	TIPOS DE ATIVIDADES	FERRAMENTA
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	*First page*	Apresentação do agir linguageiro e praxiológico	Material impresso
	Self-assessment	Diagnóstico do conhecimento prévio do estudante acerca do gênero a ser estudado	Material impresso
MÓDULO I	*Finding out about communicative contexts*	Compreensão escrita para identificação de alguns gêneros da esfera literária. Identificação de alguns títulos de obras a partir de imagens. Discussão acerca do contexto discursivo do gênero em foco na SD	Material impresso
	Reflecting about the genre	Reconhecimento dos elementos discursivos de quatro gêneros de texto (Mito, Fábula, Lenda Urbana, Lenda)	Material impresso
PRODUÇÃO INICIAL	*Working on text production*	Produção textual	Material impresso
MÓDULO II	*Reflecting about content and context*	Compreensão oral e compreensão escrita de uma Lenda Urbana. Estudo de elementos contextuais	Material impresso
	Critical Thinking	Reflexão crítica sobre a temática da SD	Material impresso
MÓDULOIII	*Reflecting about the text organization*	Compreensão escrita Estudo comparativo de três versões de uma Lenda Urbana. Identificação de elementos discursivos	Material impresso/ Computadores/ *Internet*
	Reflecting about content and context	Compreensão escrita e estudo dos elementos do contexto discursivo e de elementos discursivos	Material impresso
	Reflecting about the language	Compreensão oral e compreensão escrita de uma lenda urbana. Estudo de elementos discursivos e linguístico-discursivos	Material impresso/ vídeos/áudios/ computadores/ *Internet*
	Critical Thinking	Reflexão crítica sobre a temática da SD	Material impresso
	Fun & Games	Compreensão escrita	Material impresso

MÓDULO V	*Reflecting about language*	Compreensão escrita. Estudo de elementos discursivos e linguístico-discursivos	Material impresso
PRODUÇÃO FINAL	*Working on your final text production: evaluation*	Produção Textual	Material impresso/ Produção escrita dos professores em formação
	Concluding the unit	A proposta final foi alterada. A turma optou pela seleção e dramatização de algumas lendas urbanas produzidas por eles	Material Impresso/ Anfiteatro/ Material de palco/ Vestes/Som

Fonte: SD5

No que concerne à organização da SD5, assim como nas demais Sequências Didáticas, antes discutidas, em sua primeira página, há a indicação do gênero a ser trabalhado na unidade, acompanhado da justificativa para tal escolha, seguida dos objetivos e do Quadro-Sumário.

Os objetivos elencados para a SD5 são: i. compreender histórias de lendas urbanas; ii. buscar origens de lendas urbanas e razões para sua transmissão; iii. produzir um texto (escrito ou oral) de lenda urbana e disponibilizá-lo na *internet*; iv. aprender sobre aspectos léxico-gramaticais recorrentes para a função de lendas urbanas como o tempo verbal no passado e verbos de sentido.

O Quadro-Sumário da SD5 apresenta o que é esperado, quando da sua implementação, ao longo de toda unidade.

Quadro 22 – Quadro-Sumário da SD5

Agir social e aspectos contextuais	Gêneros textuais centrais	Atividade prática	Aspectos críticos	Aspectos tipológicos	Aspectos Léxico-gramaticais
Conhecer, reagir e refletir sobre histórias contemporâneas que circulam na *internet* e em seu cotidiano.	Lendas urbanas	Produção e disponibilização de uma lenda urbana oral e/ou escrita.	Conscientizar sobre valores sociais subjacentes às lendas urbanas e refletir sobre a busca contemporânea por emoções fortes e sua exploração comercial	Narrar e descrever	Léxico: Vocabulário relativo aos sentidos Organizadores temporais Verbos no pretérito perfeito e passado contínuo (regulares e irregulares) Elementos Multimodais (cor, audio, tamanho e formato das letras, imagem)

Fonte: SD5

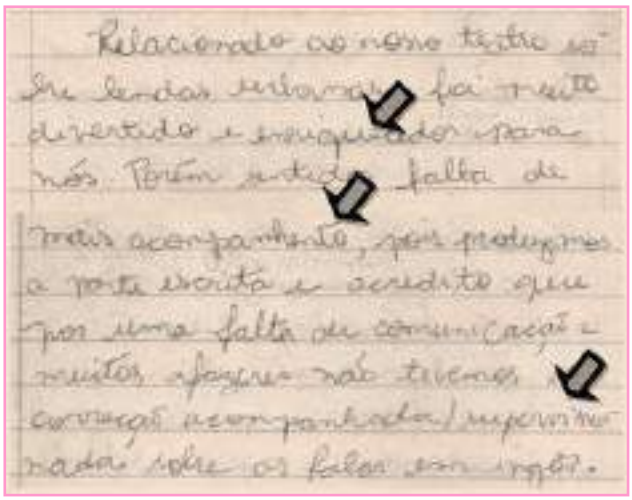
Entre todos os itens que compõem o Quadro 23, destaca-se a atividade prática, visto que, mais uma vez, em função do acordado com os professores em formação inicial, não houve a disponibilização da Lenda Urbana na *internet*, mas, sim, a apresentação de dramatizações das Lendas Urbanas, produzidas e/ou adaptadas pelos professores em formação inicial, às demais turmas do curso de Letras. As imagens, a seguir, ilustram o ocorrido. A dramatização envolveu a produção escrita para sustentar a apresentação oral.

Figura 70 – Dramatização das Lendas Urbanas

Fonte: a própria autora

Para a Aline, embora tenha sido uma atividade profícua pela interação promovida entre as diferentes turmas do curso, apesar da produção escrita ter sido o foco principal da SD5 e de ser entendida como processo, os PFI se ressentiram de um maior acompanhamento da professora-formadora nas atividades de produção oral. Contudo, ainda que tecendo algumas críticas à condução da ação que antecedeu a apresentação oral, a PFI descreveu essa atividade como divertida e enriquecedora. A manifestação da PFI, em seu Diário de Aula, sobre a forma como essa atividade foi conduzida pela professora-formadora, demonstra, mais uma vez, maturidade e domínio de Capacidades Docentes, pois avalia criticamente a ação docente, analisando as práticas dos professores em formação inicial, identificando as possíveis causas e apontando sugestão de encaminhamento, conforme segue.

Figura 71 – Excerto Diário de Aula Aline



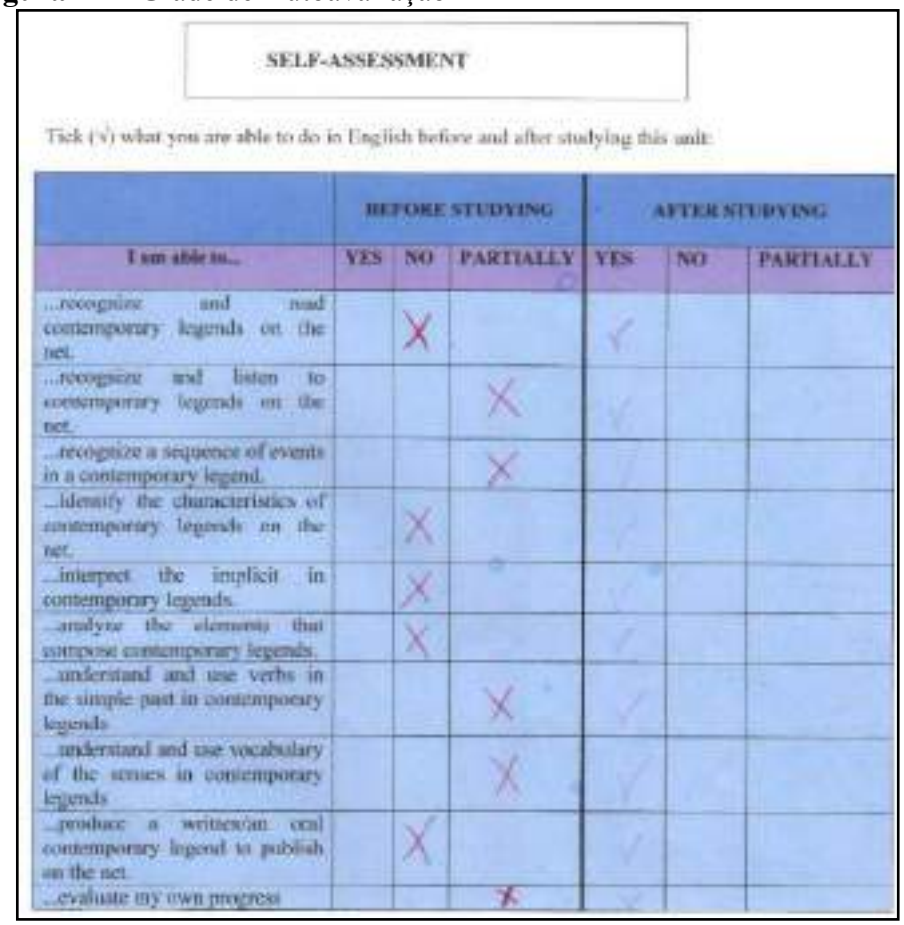
Fonte: Diário de Aula – Aline

Fica, portanto, registrada, analisada e corroborada, a necessidade de um acompanhamento processual das atividades orais, assim como feita com a produção escrita, em se tratando de um curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa. Esta conclusão confirma o resultado da pesquisa de Zolnier (2010), ao apontar o ensino da modalidade oral como difícil, mas necessário, visto ser a sala de aula, muitas vezes, o único espaço em que o professor em formação inicial interage, fazendo uso da língua inglesa, sendo relevante conferir legitimidade e pertinência a essa prática.

Diante do evidenciado e, como possível contribuição ao curso de Letras, foco desta pesquisa, foi proposto, no novo PPC, a ser implantado em 2019, a divisão da disciplina de Língua Inglesa, em Compreensão e Produção escrita e Compreensão e Produção oral, buscando um equilíbrio entre essas duas áreas específicas.

Na página seguinte, assim como nas demais Sequências Didáticas, os PFI foram chamados a preencher a Grade de Autoavaliação, que lhes permitia fazer um diagnóstico dos aspectos constitutivos do gênero Lenda Urbana que mereceriam mais atenção, durante o processo de implementação da Sequência Didática 5.

Figura 72 – Grade de Autoavaliação



SELF-ASSESSMENT

Tick (√) what you are able to do in English before and after studying this unit:

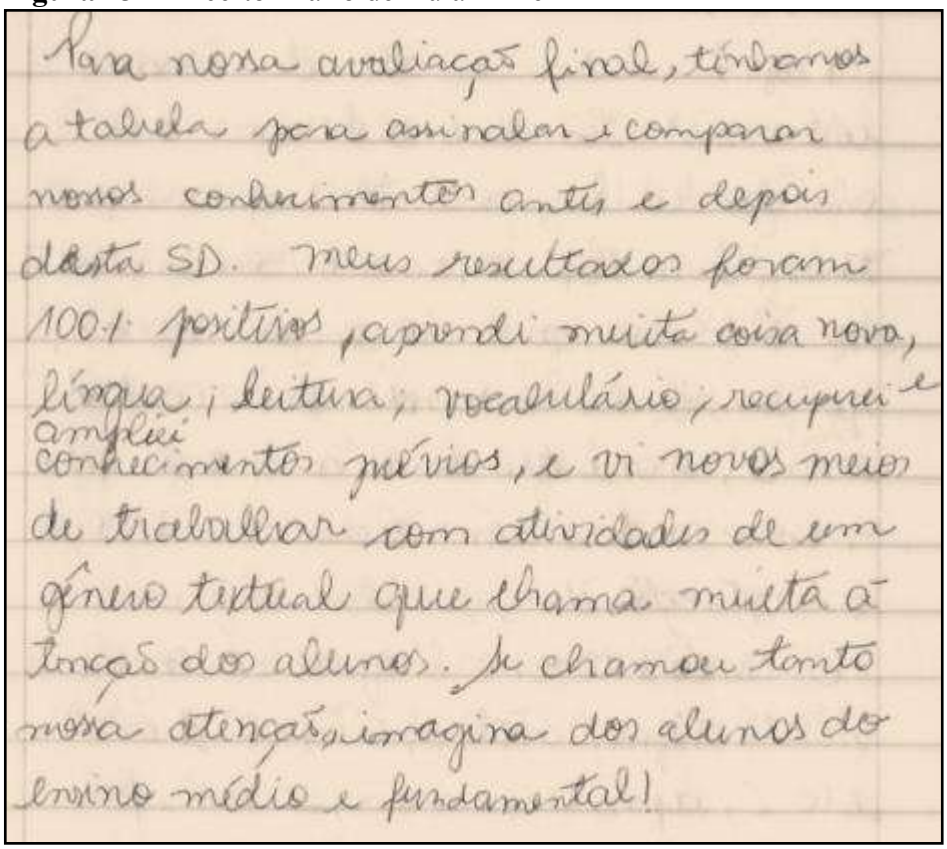
	BEFORE STUDYING			AFTER STUDYING		
I am able to...	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
...recognize and read contemporary legends on the net.		X		√		
...recognize and listen to contemporary legends on the net.			X	√		
...recognize a sequence of events in a contemporary legend.			X	√		
...identify the characteristics of contemporary legends on the net.		X		√		
...interpret the implicit in contemporary legends.		X		√		
...analyze the elements that compose contemporary legends.		X		√		
...understand and use verbs in the simple past in contemporary legends			X	√		
...understand and use vocabulary of the senses in contemporary legends			X	√		
...produce a written/an oral contemporary legend to publish on the net.		X		√		
...evaluate my own progress			X	√		

Fonte: Material Didático – Aline

Na parte anterior ao estudo (*Before Studying),* Aline assinalou cinco vezes a alternativa *No* e outras cinco na *partially.* Portanto, nenhum *Yes* foi marcado. Isso revela ser o tema quase que desconhecido para ela.

A Aline, em consonância com o demonstrado na Grade de Avaliação, registrou em seu Diário de Aula suas impressões sobre o gênero em questão.

Figura 73 – Excerto Diário de Aula Aline


Para nossa avaliação final, tivemos a tabela para assinalar e comparar nossos conhecimentos antes e depois desta SD. Meus resultados foram 100% positivos, aprendi muita coisa nova, língua; leitura; vocabulário; recuperei e amplii conhecimentos prévios, e vi novos meios de trabalhar com atividades de um gênero textual que chama muita atenção dos alunos. Se chamou tanto nossa atenção, imagina dos alunos do ensino médio e fundamental!

Fonte: Diário de Aula – Aline

Além de corroborar o que foi expresso na Grade de Autoavaliação, este fragmento indica, ainda, que, para a Aline, a Sequência Didática, com foco no gênero Lenda Urbana, pode contribuir para sua aprendizagem, no que tange aos Saberes a Ensinar, e, também, oportunizou a ela uma reflexão sobre a possível aceitação do trabalho com esse gênero no Ensino Fundamental e Médio. Ao estabelecer essa relação, a PFI indica uma mobilização dos Saberes para Ensinar, especialmente, as Capacidades Docentes, a saber: i. oportunizar práticas pedagógicas em consonância com as mudanças educacionais e sociais; ii.usar a língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, considerando as relações entre cultura e linguagem e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais; iii. possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade por meio da linguagem.

No tocante à formação teórico-metodológica, foi lido e analisado o artigo de Jonathas de Paula Chaguri e Juliana Reichert Assunção Tonelli, intitulado **Alguns Aspectos Teóricos e Políticos sobre a Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira,** publicado em 2010. A produção escrita, conforme acordado pela turma, como prática

avaliativa-formativa, foi, mais uma vez, o Resumo, com todas as suas limitações e potenciais inerentes, antes discutidos.

> [...] os autores já iniciam mostrando a problemática principal que será abordado no texto: **a formação de professores de língua estrangeira despreparados para enfrentarem o contexto atual das escolas da rede pública [...]Segundo os autores, os documentos brasileiros da educação, apresentam a língua inglesa como LE**, mas, baseados em outros autores [...] **eles afirmam que a mesma também pode ser entendida como língua franca ou língua internacional** [...] considerando a importância de se repensar o início da formação de professores, de LE [...] fica claro que **há uma inserção de uma preocupação de se dar a possibilidade de uma formação que não esteja focada somente nas teorias, mas também em problemas reais** [...]Os autores, para concluir, defendem que **o atual currículo de Letras deveria conduzir a pratica do professor, de modo a tirá-lo do centro da atividade pedagógica, para torná-lo**, ao invés disso, **um facilitador da aprendizagem na sala**, mas **infelizmente a realidade é outra**[...]ao futuro professor que está sendo formado **no curso de Letras com dupla habilitação** (GEOVANI, 2014).

> De autoria dos professores Jonathas de Paula Chaguri e Juliana Reichert Assunção Tonelli o texto intitulado *Alguns Aspectos Teóricos e Políticos sobre a Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira* delineia uma reflexão e discussão sobre o ensino de línguas nos dias atuais, especificamente, sobre **a formação inicial de professores de Língua Estrangeira** (LE). Sendo assim, **tal texto tem como enfoque principal uma abordagem crítico reflexiva para o ensino de línguas principalmente no que se refere à prática do mesmo.** Além disso, **o artigo também traz a formação inicial de professores de LE como passo primordial à futura prática de trabalho,** pois **tal etapa entrelaça não só aspectos voltados à academia, mas sobretudo, às possíveis mudança e implicações na futura profissão** [...] tendo como base **as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras**[...] aspectos cruciais regulamentados por este documento que **refletem na formação e prática do futuro professor** (JÉSSICA, 2014).

Ao reler os Resumos produzidos pelos professores em formação inicial, ficou constatada a oportunidade perdida, quando da aceitação pela professora-formadora, quanto ao gênero escolhido por eles, pois o conteúdo abordado no texto propiciava uma reflexão sobre o contexto de formação de professores, o que não foi envidenciado pelos PFI, em função do identificado. Mesmo sem a reflexão, a leitura e a produção escrita realizada, podem ter mobilizado as Capacidades Docentes concernentes à importância do estudo e da compreensão das Diretrizes Curriculares da Educação Nacionais e Estaduais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para a prática docente,

O segundo texto intitulado **A formação do professor para uso da tecnologia**, produzido por Vera Lucia Menezes Paiva em 2013, abordava a tecnologia na legislação educacional e em documentos do MEC. Novamente a produção escrita foi um Resumo. Os fragmentos que seguem ilustram a compreensão de um dos PFI acerca desse texto.

> Vera Menezes [...] escolhe o tema **formação de professores considerando algumas reflexões sobre a tecnologia.** [...]A autora fala que nos **cursos de formações de professores deveriam ter um complemento sobre o "domínio das novas tecnologias de comunicação e informação"** e também **como implantá-la em sala de aula**. [...]Menezes questiona no texto que **a formação do professor na área tecnológica não acontece de forma sistematizada,** ou seja, fica geralmente restrita a iniciativas individuais. [...] Menezes fala que **a formação para o uso da tecnologia não pode ser em iniciativas isoladas** e que se deve **pensar em modeles institucionalizados para a formação**. [...]a autora apresenta um **modelo de formação de professores** que envolve **administração, ensino, pesquisa e extensão** [...]Outro ponto também é **a oferta de disciplinas especificas tanto na graduação como também na pós-graduação**, levando assim a **refletir sobre as práticas sociais**. A criação de grupos de pesquisa e que investigações sejam desenvolvidas, os **resultados dessa pesquisa gerem produtos para serem oferecidos a comunidade** (RAFAEL, 2014).

O texto lido e a discussão em sala advinda da leitura colaboraram para que houvesse uma possível mobilização, mesmo que em nível teórico, das Capacidades Docentes referentes ao uso da tecnologia em prol de práticas educacionais e também sobre a importância da pesquisa para produção de conhecimentos pedagógicos e científicos com vistas à disseminação dos resultados obtidos.

Considerando que um dos elementos mediadores em foco diz respeito às Atividades Complementares, para atender às necessidades dos professores em formação inicial, nesta Sequência Didática foram propostas duas Atividades Complementares. A primeira, *Getting information – ask and answer questions to complete the text,* tinha por objetivo a formulação de perguntas para obtenção de respostas para completar o que faltava na Lenda Urbana intitulada *As told by Emily*. Com essa atividade era esperado, dos professores em formação inicial, a percepção quanto à organização das perguntas, bem como as respostas que seriam adequadas para cada tipo de pergunta. O foco das perguntas estava nas palavras interrogativas e nos tempos verbais.

Figura 74 – Atividades Complementares ilustrativas

Getting information – Ask and answer questions to complete the text
Student A:
As told by Emily...
My _____ (Who?), ill for quite some time, finally _____ (What happened?) for several days. My great-great grandfather was devastated beyond belief, as she was _____ (What?) and they had been married over 50 years. They were married so long it seemed as if they knew each other's innermost thoughts.
After the doctor pronounced _____ (What?), my great-great grandfather insisted that she was not. They had to literally pry him away from his wife's body so they could ready her for burial.

Getting information – Ask and answer questions to complete the text
Student B:
As told by Emily...
My great-great grandmother, ill for _____ (How long?), finally passed away after lying in a coma for several days. My _____ (Who?) was devastated beyond belief, as she was his one true love and they had been married _____ (How long)?. They were married so long it seemed as if they knew each other's innermost thoughts.
After the doctor pronounced her dead, my great-great grandfather insisted that she was not. They had to _____ (What?) from his wife's body so they could ready her for burial.

Fonte: Atividades Complementares

Aline registrou, em seu Diário de Aula, suas impressões em relação à proposta dessa atividade.

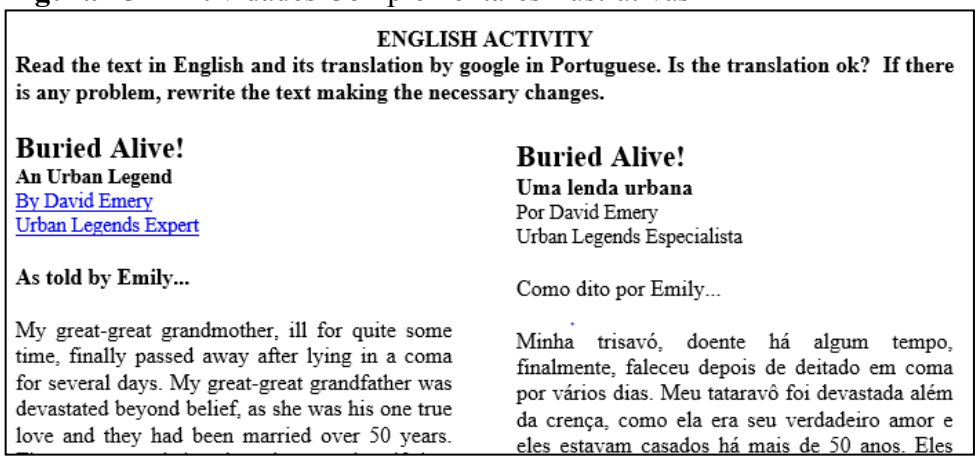
> Por meio de uma **lenda urbana com algumas lacunas**, tínhamos que **pergunta para nosso colega em inglês** [...] De início tivemos muita dificuldade, esta é uma **atividade para um nível já avançado**, percebemos que **não conseguiríamos fazê-la com uma turma de ensino médio.** [...] Discutimos que durante a graduação e depois também, a **maior dificuldade dos acadêmicos é formular questões em inglês,** pois têm dificuldade, é aqui que **precisamos do conhecimento das regras gramaticais**. A **atividade teve boa aceitação** (ALINE).

Esse fragmento atesta o ocorrido em sala, quando a PFI menciona que houve uma discussão acerca da dificuldade que se faz presente entre os graduandos e os já graduados para formular perguntas em língua inglesa, possivelmente, pela diferença que existe entre a forma de produção de uma pergunta em língua inglesa e em língua portuguesa. Outro aspecto que merece destaque no fragmento selecionado é o fato de que a PFI traz para ilustrar sua posição, a análise feita pela turma quanto à possibilidade de uso de uma atividade similar a realizada por eles, com uma turma de Ensino Médio. Segundo o que a Aline apontou no excerto em foco, a turma considerou que seria inviável propor uma atividade dessa para estudantes do citado nível de ensino, pelo grau de dificuldade nela presente. Ao realizar a reflexão, estabelecendo relação com um nível de ensino diferente do deles, os PFI demonstraram, em certa medida, condições para planificação de aulas, levando em conta o contexto, as necessidades a serem desenvolvidas e os tópicos de ensino.

A segunda atividade constituiu-se da revisão de uma tradução da Lenda Urbana feita pelo *google* tradutor, foi utilizada para essa atividade a mesma Lenda Urbana

base para a realização do *Getting information – ask and answer questions to complete the text*. Essa atividade foi acrescentada devido ao fato de os PFI mencionarem o uso de tal ferramenta ao produzirem os textos em inglês e da percepção que tinham sobre as inadequações identificadas ao lerem as traduções geradas. Assim, a proposta teve o intuito gerar uma reflexão sobre a possibilidade de uso consciente dessa ferramenta a favor do processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira. Segue, como ilustração, a atividade proposta.

Figura 75 – Atividades Complementares ilustrativas



ENGLISH ACTIVITY

Read the text in English and its translation by google in Portuguese. Is the translation ok? If there is any problem, rewrite the text making the necessary changes.

Buried Alive!
An Urban Legend
By David Emery
Urban Legends Expert

As told by Emily...

My great-great grandmother, ill for quite some time, finally passed away after lying in a coma for several days. My great-great grandfather was devastated beyond belief, as she was his one true love and they had been married over 50 years.

Buried Alive!
Uma lenda urbana
Por David Emery
Urban Legends Especialista

Como dito por Emily...

Minha trisavó, doente há algum tempo, finalmente, faleceu depois de deitado em coma por vários dias. Meu tataravô foi devastada além da crença, como ela era seu verdadeiro amor e eles estavam casados há mais de 50 anos. Eles

Fonte: Atividades Complementares

Os professores em formação inicial, em antendimento ao solicitado, realizaram a atividade em pares ou em trios, reescrevendo a versão traduzida pelo *google* tradutor. Apresento quatro excertos, do mesmo trecho do texto, retirados da reescrita dos PFI, identificando apenas os participantes da pesquisa.

> Minha **tataravó**, doente há algum tempo, **finalmente faleceu depois de entrar** em coma por vários dias. Meu tataravô **estava incrivelmente arrasado**, **já que ela** era seu verdadeiro amor, **e eles estiveram casados por mais de 50 anos** (ALINE).
>
> Minha **tataravó**, doente há algum tempo, **finalmente, faleceu após ter ficado** em coma por vários dias. Meu tataravô **ficou arrasado além da crença**, **pois ela** era seu verdadeiro amor e **eles estavam casados há mais de 50 anos** (GEOVANI).
>
> Minha **tataravó**, doente há algum tempo, **finalmente faleceu depois de ter ficado** em coma por vários dias. Meu tataravô **ficou incrivelmente devastado**, **porque ela** era seu verdadeiro amor e **porque estavam casados há mais de 50 anos** (RAFAEL).
>
> Minha **trisavó**, doente há algum tempo, **faleceu depois de deitada em coma** por vários dias. Meu tataravô **estava desolado além do entendimento**, **como ela** era seu verdadeiro amor e **eles estavam** casados há mais de 50 anos (JÉSSICA).

Os trechos destacados revelam que a escrita é carregada de subjetividades e que essas marcas são expressas pelas escolhas lexicais, entre outras, revelando que, mesmo na língua estrangeira, tendo em consideração as dificuldades do contexto, essas marcas podem ser identificadas.

A segunda parte da atividade era a produção de uma reflexão sobre o uso da ferramenta *google* tradutor.

Figura 76 – Consigna para a produção da reflexão

Considering the common use of this tool by Brazilian students from different levels of education, write a critical comment, playing the role as a student and also as a future teacher.

Fonte: Atividade Complementar

Com o intuito de exemplificar como os participantes da pesquisa avaliaram o uso do *google translator,* ilustro a reflexão, trazendo excertos extraídos de seus textos[95].

> **Acreditamos** que **esta é uma ferramenta muito útil para estudantes de línguas**[...]Infelizmente, **já vimos muitas vezes professores afirmando que não pode usar o tradutor, achamos isso errado**. Acreditamos que **o professor deve ensinar aos alunos as possíveis armadilhas desses tradutores** [...]Enfim, é um trabalho difícil, que, **uma professora, em sala de escola pública, não consegue realizar sozinha**, pois **os alunos precisam de um acompanhamento e explicações individuais**, para **entenderem** realmente, **como eles podem corrigir esses erros apresentados por um tradutor online** (ALINE).
>
> Ao realizar esta atividade de análise da tradução da lenda urbana "Buried Alive"[...] **Concluímos** que **o Google tradutor é um instrumento muito útil na vida dos estudantes e professores**, mas que não pode, em hipótese alguma, dispensar uma aula. Se o estudante tiver alguma dúvida sobre alguma expressão, **é importante que o mesmo questione o professor, recorra a diferentes materiais ou a outros alunos que já possuem certo conhecimento da língua** (GEOVANI).
>
> **From our point of view**, as students and as future teachers, the **google translator had some problems of coherence and cohesion, mainly, related to the meaning and sense**.[…] We could note that **the translation to Portuguese is done word by word**. As we could see, the **Google translated the word outside of content and context** (JÉSSICA).
>
> **We**, as future English teachers, **know** that our students will probably using this tool of translation, perhaps not in school, but at home. **We can allow the students to use it, but we as teachers should be explaining to them the way it should be used**, that the google (RAFAEL).

Os fragmentos, em destaque, atestam a posição dos PFI quando do primeiro momento em que o assunto foi tratado, uma vez que todos abordaram a relevância de tal ferramenta, a necessidade de um uso consciente, o papel do professor para orientação de tal

[95] Os textos são mantidos em sua forma original.

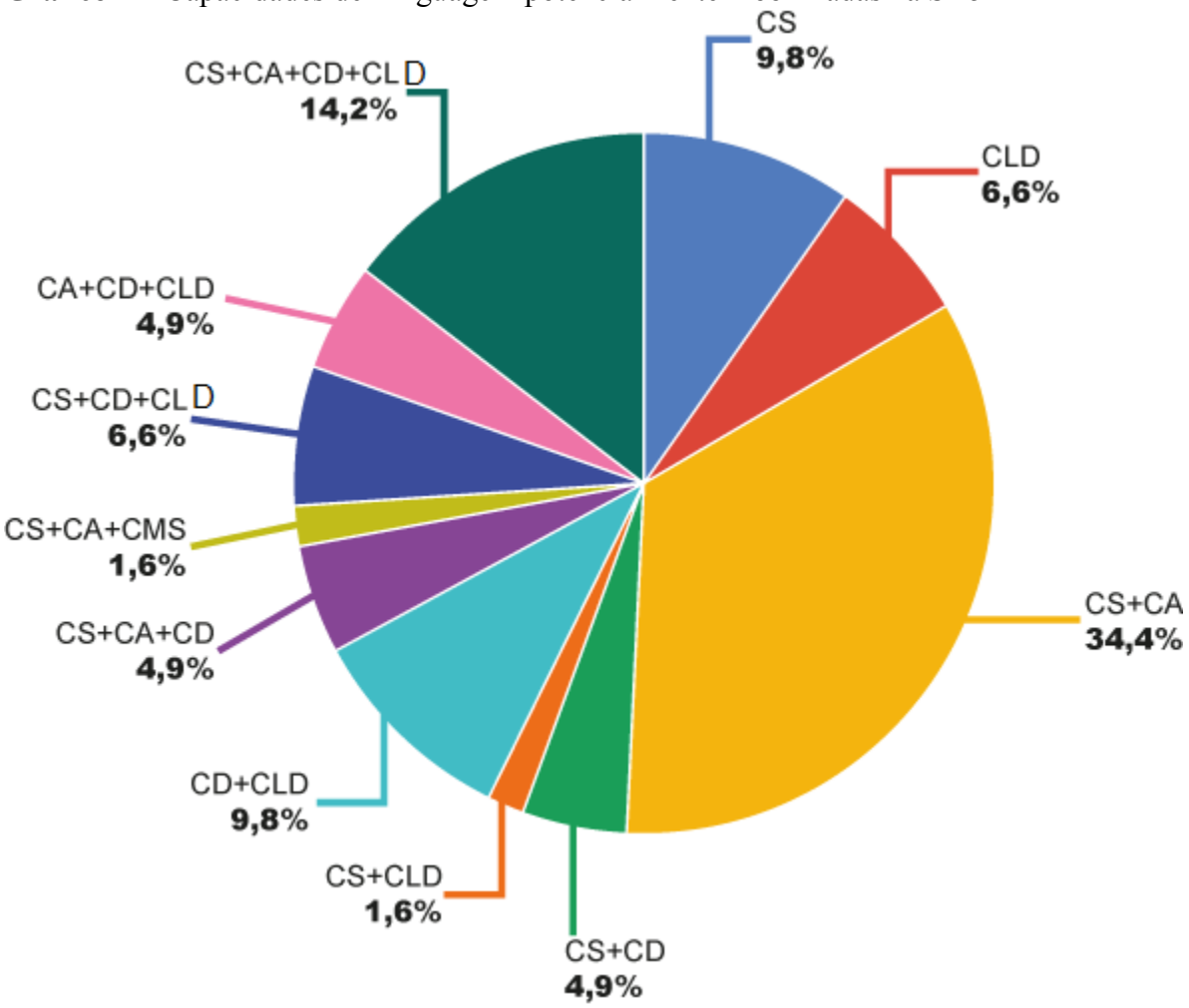
uso e a dificuldade de atendimento por um único professor em uma sala da Educação Básica. A reflexão realizada condiz com as seguintes Capacidades Docentes: i. oportunizar práticas pedagógicas em consonância com as mudanças educacionais e sociais, ii. fazer uso de tecnologias e diferentes recursos estratégias didático-pedagógicas, indicando preocupação da professora-formadora em oportunizar aos PFI uma ação formativa que os instigasse a refletir sobre atividades profissionais docentes.

4.2.10 SF5 – Capacidades de Línguagem em foco

No mesmo padrão das discussões dos resultados encontrados nas demais Sequências de Formação, foram utilizados os critérios das Capacidades de Linguagem.

Tendo em conta as consignas das atividades que constituíram a SD5, as análises foram pautadas, assim como feito nas anteriores, nos critérios das Capacidades de Linguagem que poderiam ser potencialmente mobilizadas pelo material didático, possibilitando chegar ao resultado demonstrado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Capacidades de Linguagem potencialmente mobilizadas na SD5

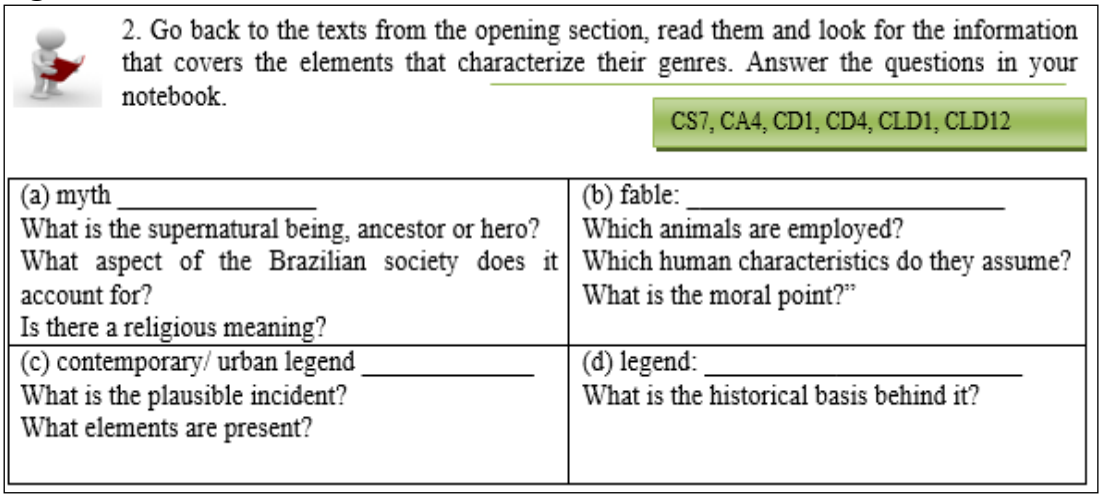


Fonte: a própria autora

Em conformidade com os resultados mostrados no Gráfico 7, diferentemente, das demais Sequências Didáticas analisadas, de maneira isolada, as Capacidades de Significação aparecem com 10%, seguidas das Capacidades Linguístico-Discursivas com 7%. Por outro lado, as Capacidades de Significação e as Capacidades de Ação, de forma articulada, mativeram o predominio com 34%. As Capacidades de Significação, Capacidades de Ação, Capacidades Discursivas e Capacidades Linguístico-Discursivas, articuladas entre si, ocupam 15%, razão pela qual serão analisadas, com maior destaque, nesta seção. O resultado apontado pelas articulações indicam que o gênero Lenda Urbana oportunizou, ao professor em formação inicial, o contato com atividades voltadas para uma análise pré-textual e também textual. Vale registrar que a articulação entre as Capacidades de Linguagem permitem a mobilização dos Saberes a Ensinar.

A fim de realizar a triangulação dos dados, tomo como base algumas atividades da SD5.

Figura 77 – Excerto ilustrativo de atividade da SD5



2. Go back to the texts from the opening section, read them and look for the information that covers the elements that characterize their genres. Answer the questions in your notebook.

CS7, CA4, CD1, CD4, CLD1, CLD12

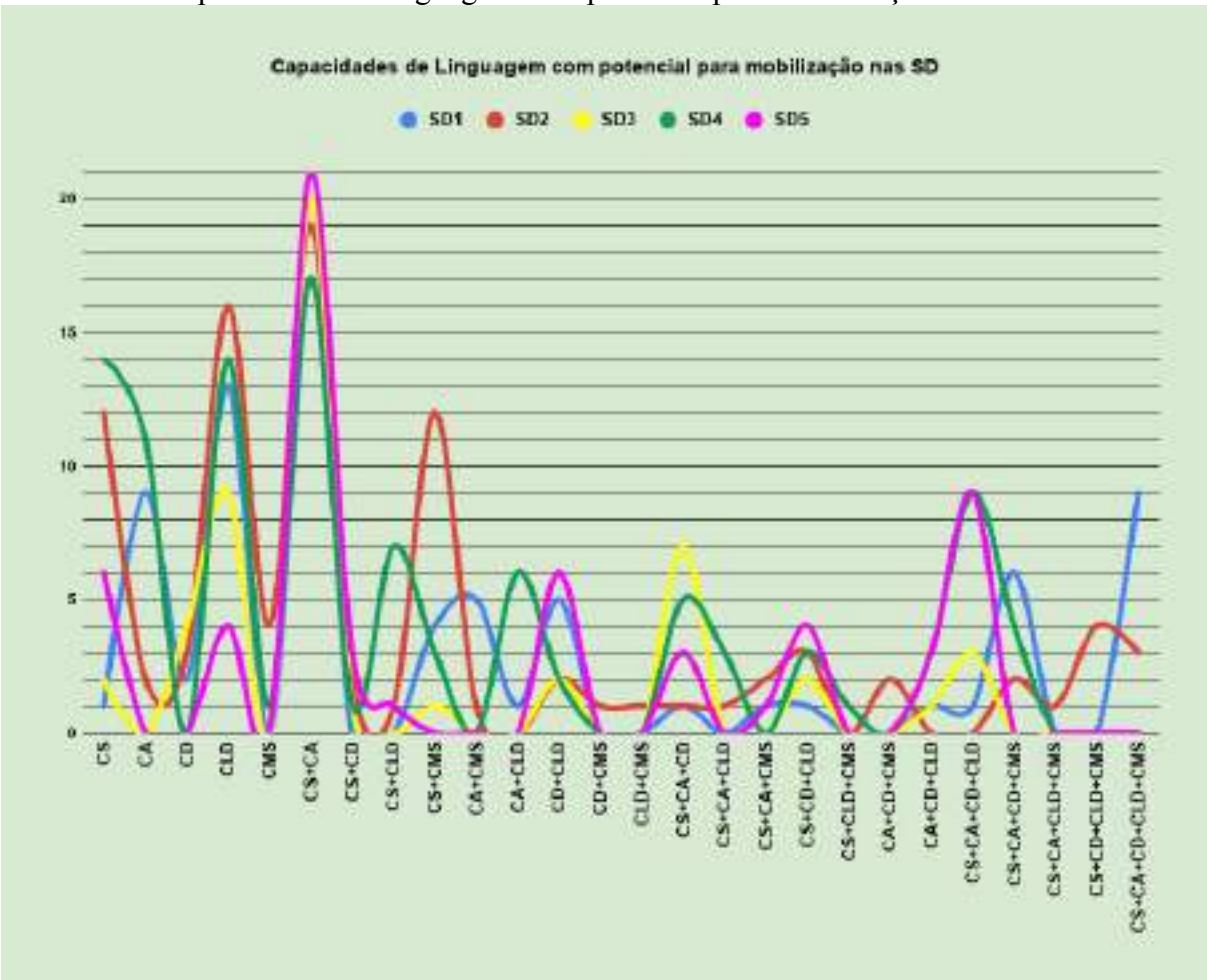
(a) myth _____ What is the supernatural being, ancestor or hero? What aspect of the Brazilian society does it account for? Is there a religious meaning?	(b) fable: _____ Which animals are employed? Which human characteristics do they assume? What is the moral point?"
(c) contemporary/ urban legend _____ What is the plausible incident? What elements are present?	(d) legend: _____ What is the historical basis behind it?

Fonte: SD5

Conforme discutido por Cristovão (2015), a articulação das Capacidades de Significação, Capacidades de Ação, Capacidades Dicursivas e Capacidades Linguístico-Discursivas oportunizaram aos professores em formação inicial a mobilização de seus conhecimentos prévios, relacionados a aspectos sócio-históricos e culturais. Além disso, permitiram aos PFI reconhecerem o contexto de produção, estabelecendo relação com o contexto de recepção, atentando-se ao destinatário, à organização do conteúdo em cada um dos fragmentos e à função social do gênero, por meio dos recursos linguístico-discursivos e léxico-gramaticais.

Para concluir esta seção dedicada a responder a pergunta que procurou investigar quais os elementos de mediação que constituíram as Sequências de Formação e de que forma esses elementos potencializaram a mobilização das Capacidades Docentes e das Capacidades de Linguagem, passo a apresentação dos resultados obtidos.

Gráfico 8 – Capacidades de Linguagem com potencial para mobilização nas SD



Fonte: a própria autora

O Gráfico 8 apresenta o movimento das Capacidades de Linguagem, potencialmente mobilizadas nas Sequências Didáticas, explicitando a articulação entre os Saberes a Ensinar e foi produzido a partir da sua planificação geral. O movimento demonstra a ausência de uma linearidade quanto às Capacidades de Linguagem identificadas nas consignas das atividades que compõem as Sequências Didáticas. Tal evidência corrobora com a importância do Modelo Didático de Gênero, pois é o gênero, juntamente com o nível da turma, a determinar o conteúdo ensinável no momento de produção e de reajustes de Sequências Didáticas. Esses dados confirmam, ainda, que os gêneros centrais apresentam demandas e objetivos específicos para o trabalho, razão pela qual o esquema da Sequência Didática dos autores de Genebra foi ressignificado (cf. Seção 3.2.3), por meio da representação da imagem do DNA. Essa ressignificação é corroborada pelo resultado desta investigação que mostra um movimento não linear, capaz de articular, em diferentes formas, as Capacidades de Linguagem.

Tendo em vista que o contexto da pesquisa do qual advêm os dados, em sua essência, espera contribuir para o desenvolvimento dos Saberes a Ensinar, por se tratar das disciplinas de Língua Inglesa II e Língua Inglesa III, as análises dos dados originados das cinco Sequências de Formação implementadas, indicam uma quebra de paradigma de uma formação focada apenas nos Saberes a Ensinar, ao colocar em prática uma proposta de formação que procura mobilizar de forma articulada os saberes aos Saberes e Capacidades Docentes. Guiada por esse entendimento, apresento o que foi constatado quanto às Capacidades Docentes potencialmente mobilizadas pelos professores em formação inicial no momento das leituras discussões dos Textos Teórico-Metodológicos.

Quadro 23 - Identificação de saberes e Capacidades Docentes nas SF

SABERES A ENSINAR	CAPACIDADES DOCENTES	SF1	SF2	SF3	SF4	SF5
SABERES DISCIPLINAR-TEÓRICO-PRÁTICOS	Apropriar-se de conhecimentos específicos em relação a/ao: • aspectos fonológicos, fonéticos, morfossintáticos e léxico-gramaticais da Língua Inglesa	✓	✓	✓	✓	✓
	• apectos pragmático-discursivos da Língua Inglesa	✓	✓	✓	✓	✓
	• aspectos multimodais	✓	✓	✓	✓	✓
	• diversidade linguística do inglês e seus aspectos geopolíticos				✓	
	• uso da língua inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, considerando as relações entre cultura e linguagem e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais	✓	✓	✓	✓	✓
	Avaliar, produzir e implementar materiais didáticos e propostas metodológicas de ensino e aprendizagem da língua inglesa e suas literaturas para os diferentes níveis de ensino			✓	✓	
	Fazer uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas	✓	✓	✓	✓	✓
	Planificar aulas em consonância com os documentos oficiais, objetivos, os documentos oficiais, o contexto, as necessidades, interesses e nível do estudante, o período de ensino, as capacidades a serem desenvolvidas, os tópicos de ensino (conteúdo)			✓		✓
	Produzir instrumentos e critérios de avaliação variados e adequados ao contexto e ao nível do estudante		✓			
	Ter domínio dos conteúdos básicos de sua disciplina que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio			✓		
	Utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a produção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimeto			✓		✓

Continua...

SABERES PARA ENSINAR	CAPACIDADES DOCENTES	SF1	SF2	SF3	SF4	SF5
SABERES TEÓRICO-CRÍTICO-CONTEXTUAIS	Articular as teorias estudadas com as práticas docentes	✓				✓
	Avaliar a proposta metodológica de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, estabelecendo relações entre o texto científico e prática docente.				✓	
	Compreender o contexto e o papel do professor na formação dos estudantes enquanto sujeitos sociais, políticos e éticos.		✓	✓	✓	✓
	Considerar aspectos do campo material, afetivo, disciplinar em sua prática docente	✓				
	Contribuir para o processo de multiletramentos	✓	✓	✓	✓	✓
	Dialogar e estar aberto à ressignificações das práticas docentes a partir das necessidades dos estudantes e do contexto			✓	✓	
	Interagir e socializar nos espaços escolares, demonstrando abertura ao diálogo	✓				
	Oportunizar práticas pedagógicas em consonância com as mudanças educacionais e sociais.		✓	✓		✓
	Possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade por meio da linguagem	✓	✓	✓	✓	✓
	Promover discussões/reflexões relacionadas ao contexto sócio-histórico, econômico e cultural	✓	✓	✓	✓	
	Ser capaz de realizar a reflexividade tendo em conta os conhecimentos científicos e a vivência da realidade social e cultural	✓	✓	✓	✓	✓
	Ser capaz de realizar (re)ajustes no material didático para atender às necessidades específicas do grupo		✓			
	Ter autonomia para ampliar seu conhecimento sobre determinado assunto/tema/gênero, buscando, deliberada e propositadamente novas fontes	✓	✓			
	Ter conhecimento/domínio de teorias referentes à abordagens, métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos científicos para os diferentes níveis de ensino			✓	✓	✓
	Ter domínio de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e proposição de ações didático-pedagógicas	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: A própria autora

Esse quadro permite finalizar a descrição comentada e a análise das cinco Sequências de Formação, cotejadas por excertos do material e de textos advindos das fontes de dados utilizadas nesta pesquisa, evidenciando que os elementos mediadores das Sequências de Formação constituíram-se como potencializadores para a mobilização das Capacidades de Linguagem e também das Capacidades Docentes. No que tange às Capacidades de Linguagem, o resultado aponta para o gênero como um dos oportunizadores das possíveis articulações entre elas. Indica ainda que o papel do professor formador no momento da implementação das Sequências de Formação é fulcral, pois cabe a ele, autônomo que é, dar o tom para a Sequência de Ensino. Caberá, portanto, ao professor formador selecionar os gêneros de forma a haver a equidade almejada pelos autores de Genebra e também pelos autores brasileiros que têm ressignificado a proposta de trabalho com base em gênero, pautada no ISD.

Neste momento, tendo uma visão de todas as Sequências de Formação implementadas, dos resultados emergidos das análises e discussões acerca das Capacidades Docentes e das Capacidades de Linguagem potencialmente mobilizadas, passo a discutir e analisar a produção do gênero Comentário Online, conforme proposta de escrita da SD4.

4.3 A PRODUÇÃO ESCRITA NA SD4: DA CONSIGNA À CIRCULAÇÃO

Esta seção dedica-se à análise da proposta de escrita e de sua implementação pelos professores em formação inicial, primeiramente, com destaque para as consignas elaboradas para a produção do gênero Comentário.

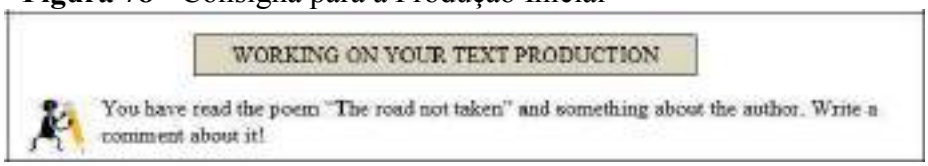
Com foco restrito nas produções escritas dos PFI realizadas ao longo da Sequência Didática 4, procuro pelas possíveis contribuições para o desenvolvimento de suas Capacidades de Linguagem, resultantes do processo interacional entre os sujeitos envolvidos – professora-formadora e professores em formação inicial – contemplando as etapas de escrita, correção, revisão e reescrita, e os tipos de correção por mim utilizados, considerando o contexto de produção de maneira que a escrita se apresente como uma prática social. Coerentemente com a opção feita e já explicitada nos capítulos anteriores, os textos analisados serão aqueles produzidos pelos quatro professores em formação inicial que se dispuseram a participar do processo investigativo. O período selecionado foi o segundo bimestre do ano letivo de 2014, durante a implementação da SD4, como resultado da atividade prática prevista para esta sequência.

4.3.1 Mapeando os Caminhos da Escrita

Os trabalhos foram iniciados com a denominada Apresentação da Situação (cf. Seção 3.2.3), que antecedeu a Produção Inicial, tendo como objetivo explicitar o contexto de produção do gênero Comentário *Online,* bem como apresentar o *site PoemHunter.com*, no qual os professores em formação inicial publicariam seus textos, como última tarefa da implementação da SD4, proposta no material como *Concluding the Unit* (cf. Anexo F).

Após as aulas voltadas à Apresentação da Situação e às atividades referentes às seções *Finding out about communicative contexts* e *Reflecting about the genre and context*, os professores em formação inicial receberam a consigna para a escrita como orientação para a Produção Inicial do Comentário, a ser feito em sala de aula.

Figura 78 - Consigna para a Produção Inicial



Fonte: SD4

Com lente voltada para o papel de alguns elementos mediadores no processo, explicito e ressalto, com Riestra (2004), o papel das consignas para um processo de ensino e aprendizagem interacional, tornando-se, portanto, em um instrumento de comunicação necessário para a realização de determinada tarefa, com vistas a ações de linguagem específicas, possibilitada pelas interações ocorridas entre a professora-formadora e os PFI.

Sob essa compreensão, ao analisar a materialidade textual da consigna para a Produção Inicial do Comentário, fica evidenciada a existência de apenas um parâmetro para a situação de produção que é o gênero a ser produzido. Faltando, portanto, os demais: o enunciador, o objetivo comunicativo a atingir, o destinatário, o lugar social e o conteúdo que deveria ser abordado no texto, desabonando o recomendado por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), no que tange à relevância de se colocar em prática as operações referentes à produção escrita.

Esta lacuna apresentada na consigna foi suprida, de certa forma, por outras partes do material didático ou como resultados das interações entre os envolvidos. Esta constatação pode ser confirmada pelos dados advindos da Sequência de Ensino, no momento da apresentação do Quadro-Sumário, quando então, alguns parâmetros da situação de produção, como o agir social, e aspectos contextuais referentes à produção escrita, foram mencionados, conforme ilustrado no excerto abaixo.

Figura 79 – Excerto de Transcrição da Aula

Participantes	Duração do Turno de Fala	Nº da Linha	Excerto
Mari	07:18-11:41	70 71 72 73 74	[....] Pensando nesta unidade nós temos o "**agir social e aspectos contextuais"**, então quais serão nosso "agir social e aspectos contextuais"? Perceber a relação entre textos de **diferentes esferas de produção e circulação**. Então, a gente vai **observar onde este gêneros circula, com qual finalidade, quem que geralmente produz, pra quem, quem é que tem acesso...**ta? [...]

Fonte: Transcrição de aula

Não como justificativa, mas vale lembrar que esta Sequência Didática foi produzida para um contexto diferente do da formação docente onde foi implementada e que, à época, o ensino com base em gêneros ainda estava em fase de constituição e consolidação para a própria professora-formadora/pesquisadora que não tinha o conhecimento e preparo para perceber sua significação. Esse aspecto lacunar permitiu entender a relevância da reflexividade contínua e dialética acerca das relações estabelecidas entre a teoria e a prática,

resultando em adequação do material didático ao público a que se destina e aos objetivos a serem alcançados pelas práticas pedagógicas de sala de aula.

Assim, apesar desse excerto ilustrativo, a Sequência de Ensino, no tocante à consigna da escrita, revelou um descompasso entre os construtos basilares desta investigação e a prática pedagógica empregada. Tal descompasso indica que, para além da lacuna identificada na consigna e na forma como foi realizada a Apresentação da Situação, outros reajustes poderiam ter sido realizados com o intuito de atender às necessidades dos professores em formação inicial.

No fragmento abaixo esta conclusão é ratificada, com uma PFI afirmando estar com dificuldade para produzir o texto por não saber como proceder. A professora-formadora ateve-se apenas a afirmação de ser "legal" arriscar-se para que se possa perceber o próprio avanço durante o processo, demonstrando certa fuga quanto ao que é esperado do formador no trato das operações referentes à produção escrita, como também o de considerar o nível de desenvolvimento real dos PFI, para, em seguida, desenvolver um trabalho que pudesse potencializar a zona de desenvolvimento proximal deles, por meio da interação entre eles e os pares mais experientes.

Figura 80 – Excerto de Transcrição da Aula

Participantes	Duração do Turno de Fala	Nº da Linha	Excerto
Mari	23:51-30:26	863 864 865 866 867 868 869 870	[…]**working on your text production, you have read the poem "The road not taken" and something about the author**, so you are going to **write a comment about that** ok? I **don´t** want you to **use dictionaries or anything**, you are going to write a comment in a piece of paper so then you can give it to me, ok? do you have a piece of paper? Yes? So **write a comment accordingly to what you thing a comment is**. Not in Portuguese. Try to write in English. Do you remember? If you don´t know a word you going to write that word in Portuguese, but not all words in Portuguese. Ok? I **don´t** want you **read anything about comment**, accordingly what you know that a comment is, you are going to **write it, expressing your opinion about the poem "The road not taken"**, ok? [...]
Mi		871 872	**o problema é que eu não sei escrever um Comentário...quando a gente escreve em sites que já tem um assunto vindo e você se enfia no meio do assunto...e agora?**
Mari		873 874 875	agora **pensa em como você escreveria** e aí gente... **isso que é legal**... que eu acho assim bem bacana...**porque depois você vai olhar**... e **depois que a gente estuda...o que é o Comentário**...**você improve your writing.**
MI		876	**Difícil sem contextualizar**

Fonte: Transcrição de aula

O trecho analisado aponta ainda para uma concepção de escrita como dom, discutido por Menegassi (2015), uma vez que não foram propostas atividades prévias aos PFI para que tivessem as condições mínimas necessárias para atender aos parâmetros da situação de comunicação, deixando de atender ao esperado dos construtos teóricos da escrita como prática social, realizada como processo.

Entretanto, apesar da lacuna identificada e das implicações expostas, provavelmente, em decorrência do que havia sido exposto na Apresentação da Situação, o

resultado da Produção Inicial dos professores em formação inicial não fugiu ao esperado (cf. Seção 4.3.2).

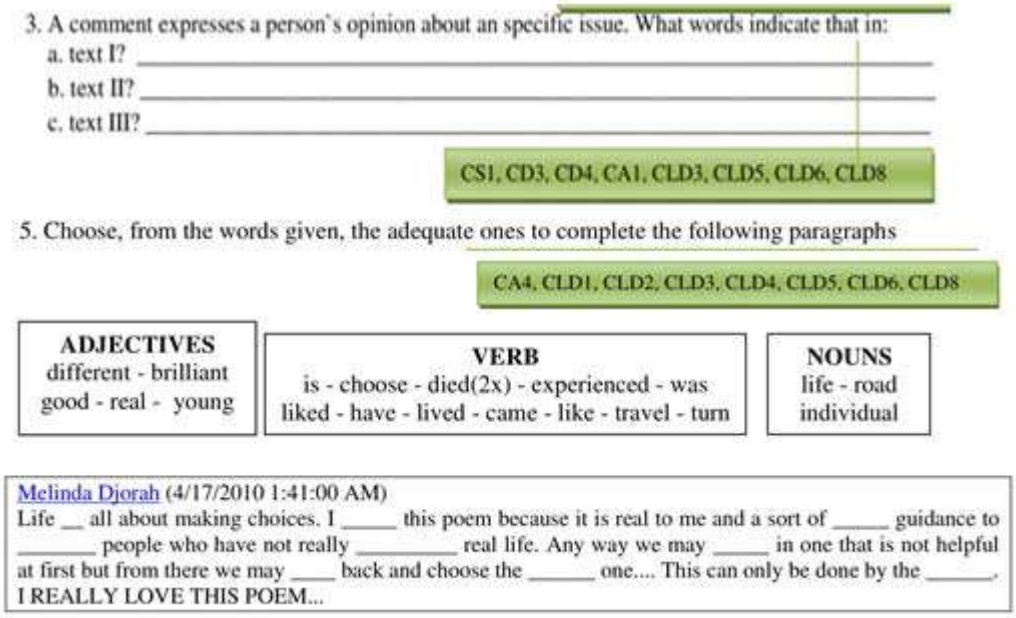
Considerando que a Sequência Didática implementada foi produzida conforme reconfiguração proposta por Miquelante, Pontara e Cristovão (no prelo), após a Produção Inicial, foram trabalhados alguns módulos. Entre eles, havia um módulo que tinha como foco o estudo do gênero Comentário (cf. Anexo F), constituído pelas seções: i. reflexão sobre o gênero; ii. reflexão sobre o conteúdo e o contexto; iii. reflexão sobre a língua e iv. reflexão crítica, objetivando oferecer algumas ferramentas para a superação dos problemas identificados na Produção Inicial desse gênero, tendo como base os critérios das Capacidades de Linguagem, apresentados na Seção 3.2.4, que passo a discutir.

Em relação às Capacidades de Significação, de forma geral, os PFI tiveram dificuldade para estabelecer uma relação entre o texto lido – Poema – e o texto produzido - Comentário. Esta dificuldade repercutiu no atendimento às Capacidades de Ação e Discursivas, especialmente no que tange à adequação do texto a alguns dos parâmetros da situação de comunicação, destacando-se a função social do gênero Comentário, a organização do texto, e a forma como o conteúdo temático foi mobilizado e organizado.

Quanto às Capacidades Linguístico-Discursivas, assim como identificado nas demais Capacidades de Linguagem, os PFI apresentaram dificuldade, sobretudo, na organização das orações e parágrafos, bem como no emprego adequado dos organizadores textuais.

Diante dos problemas encontrados, foi feito um levantamento em todas as atividades que compunham o módulo sobre o gênero Comentário, no intuito de avaliar se as consignas das atividades poderiam potencializar a mobilização dos critérios das Capacidades de Linguagem que se mostraram lacunares. Tal levantamento apontou que, em certa medida, as atividades propostas iam ao encontro das necessidades dos PFI, conforme pode ser comprovados pelas atividades abaixo.

Figura 81 – Exemplo de atividades com potencialidade para mobilizar os itens lacunares nas produções dos PFI

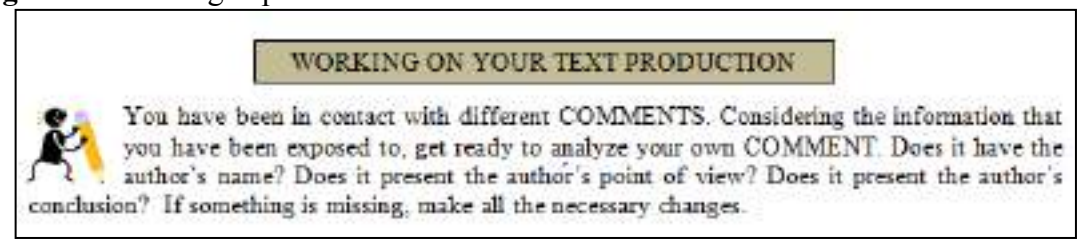


Fonte: SD4

Essas atividades indicam ter havido uma preocupação com organização das atividades com foco na função do gênero e também nas classes de palavras mais recorrentes na produção do gênero Comentário.

Posteriormente ao trabalho com esse módulo, a Produção Inicial foi devolvida aos PFI para que pudessem revisá-la e reescrevê-la com base nas correções feitas pela professora-formadora, orientando-se também pela consigna apresentada na Figura 82.

Figura 82 - Consigna para revisão e reescrita



Fonte: SD4

A consigna para a reescrita, diferentemente daquela apresentada e discutida como elemento de mediação para a Produção Inicial, oferece um maior detalhamento quanto aos elementos da situação de produção, indicando uma compreensão da escrita como processo.

Além da consigna e dos textos interventivos produzidos pela professora-formadora no momento da correção, é importante registrar que, no material original, a

apresentação da Lista de Constatação fazia parte da consigna para a Produção Final. Contudo, ela foi antecipada para o momento da revisão e reescrita da segunda versão, no contexto desta pesquisa, devido ao fato de que, ao implementar a Sequência Didática, houve a tomada de consciência de que os itens orientadores da Lista de Constatação seriam um instrumento de mediação relevante para as ações dos professores em formação inicial. Essa ação é ilustrada pelo excerto a seguir:

Figura 83 – Excerto de Transcrição da Aula

Participantes	Duração do Turno de Fala	Nº da Linha	Excerto
Mari	13:00-15:30	2975 2976 2977 2978 2979 2980 2981 2982	[…]And then we have **an activity related to your text production**. I have given **the text back to you** and **I´d like you to pay attention to these points**, **when you´re rewriting it**, ok? You have been in contact with different comments. Considering the information that you have been exposed to, **get ready to analyze your own comment**. **Does it have the author`s name**? the time of posting, you are not going to have the time now, because when you post, you are going to make the print and there I'm going to have all the information, ok? **Your point of view**, so have you expressed your point of view? **A conclusion**? […] […] **I´d like you to go to page**… at this part here. **Working in the final text production: organizing what you have already written evaluation and self-check.**
Mari	15:49-18:16	2989 2990 2991 2992 2993 2994 2995	[…] **Is the theme of the poem relevant to you**? **Do you express your opinion?** Is there a name or nickname? **Is there an analysis of the poem content?** You can read at home, ok…aaah, **is your point of view supported**? So, oh it´s a very beautiful poem, why? You have to, to say, why. **Does your comment evaluate specific features of the poem? Specific characteristics of the poem? Is there a conclusion? Do you make use of adequate pronouns? Do you make use of adequate verb tenses? Do you make use of adequate adjectives? Do you make use words to indicate modality in an appropriate way? If you want to do, ok?…Are spelling and punctuation used in a correct way?** […] I´d like you check these, ok?

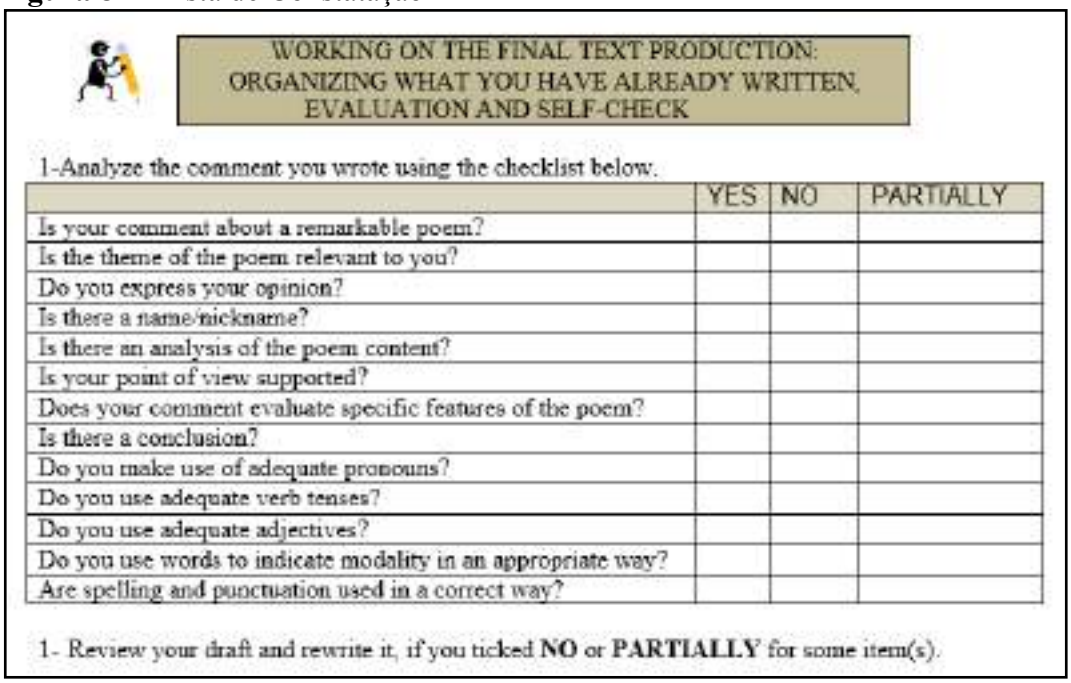
Fonte: Transcrição de aula

Essa reconfiguração indica ter havido, além da tomada de consciência, uma ação de reflexividade (STUTZ, 2012), visto que o distanciamento entre o momento da produção da SD4 – 2011 – e o de sua implementação – 2014 – permitiu uma compreensão teórica mais ampliada em relação à abordagem de ensino com base em gêneros, confirmando, novamente, o papel de uma formação teórica consistente e contínua, que fortalece, empodera e agencia o professor, dando-lhe autonomia para trocar, substituir, reformular e até mesmo de incluir novos itens no material didático de acordo com as necessidades surgidas no contexto da implementação.

Dando continuidade ao trabalho com foco na produção escrita, outro módulo foi realizado e, ao seu término, foi feita nova devolutiva dos textos aos PFI. Essa correção foi mais detalhada e, para isso, foi usada a ferramenta de revisão do *Word* para a produção dos textos interventivos (cf. Seção 4.3.2).

Ao receberem seus textos, os PFI foram orientados para que realizassem a tarefa proposta na consigna, apresentada na Figura 84, bem como considerassem os textos interventivos da professora-formadora, apresentados nos balões de revisão do *Word*.

Figura 84 - Lista de Constatação



WORKING ON THE FINAL TEXT PRODUCTION:
ORGANIZING WHAT YOU HAVE ALREADY WRITTEN,
EVALUATION AND SELF-CHECK

1-Analyze the comment you wrote using the checklist below.

	YES	NO	PARTIALLY
Is your comment about a remarkable poem?			
Is the theme of the poem relevant to you?			
Do you express your opinion?			
Is there a name/nickname?			
Is there an analysis of the poem content?			
Is your point of view supported?			
Does your comment evaluate specific features of the poem?			
Is there a conclusion?			
Do you make use of adequate pronouns?			
Do you use adequate verb tenses?			
Do you use adequate adjectives?			
Do you use words to indicate modality in an appropriate way?			
Are spelling and punctuation used in a correct way?			

1- Review your draft and rewrite it, if you ticked **NO** or **PARTIALLY** for some item(s).

Fonte: SD – *Poem: Reading beyond the words.*

O uso dessa Lista de Constatação foi retomado pelo entendimento de que o registro sistemático do conhecimento adquirido pelos PFI durante a autoavaliação possibilitava a eles uma análise sobre os conteúdos apreendidos por meio da Sequência Didática, bem como sobre o que ainda precisava ser mais desenvolvido. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem que essa lista seja produzida ao longo do trabalho ou como uma síntese, antes da Produção Final, podendo ser feita coletivamente – professor e estudantes – ou proposta apenas pelo professor. No caso desta SD, a Lista de Constatação já fazia parte do material didático e não foi alterada, apenas antecipada. É importante ressaltar que os itens presentes na lista, potencializavam a mobilização das Capacidades de Linguagem, como um dos elementos mediadores para a produção do gênero Comentário.

Como visto no quadro teórico, os autores de Genebra propuseram o processo de escrita em duas etapas: a Produção Inicial e a Produção Final, alegando ser, dessa forma, possível realizar a avaliação formativa, visto que a Produção Final incidiria em uma transformação da Produção Inicial, considerando-se os instrumentos a que os estudantes tiveram acesso, durante o desenvolvimento das atividades dos módulos. Seguindo esses pressupostos e para o contexto brasileiro de ensino de LI, Miquelante, Pontara e Cristovão (no prelo) ressignificaram e ampliaram para três as etapas da Sequência Didática de Genebra: Produção Inicial, revisão e reescrita e Produção Final. A adição da etapa de revisão e reescrita foi considerada pelas autoras como uma possibilidade de interação capaz de contribuir para

que os estudantes compreendam os seus textos "como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá ao seu destinatário" (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

Considerando serem os participantes de pesquisa professores em formação inicial, tive como objetivo que, em cada etapa, eles pudessem reconhecer suas dificuldades de aprendizagem e agir sobre elas, corroborando Garcez (2010), quando salienta a relevância de uma intensa participação do outro para a criação e incorporação de procedimentos eficazes para reler e analisar um texto em andamento. Esta prerrogativa está compreendida no ensino de escrita na perspectiva do ISD, tendo a Sequência Didática como instrumento de ensino e aprendizagem, posto compreender a revisão e reescrita como atividades a serem aprendidas. Desta feita, fica marcado que o processo vivenciado na SD4, ora em análise, apresentou um resultado bem diferente daquele experienciado e relatado na Seção 4.2.2, quando foi analisada a SD1, evidenciando ter havido uma melhor compreensão por parte dos PFI sobre a relevância de sua participação ativa ao longo do processo da produção do Comentário.

Outro fator que merece destaque no processo de escrita ao longo da implementação de uma Sequência Didática é o intervalo de tempo entre a Produção Inicial e as demais versões do texto. Este tempo é necessário para que os estudantes reflitam sobre sua produção e se apropriem de ferramentas linguístico-discursivas para melhor operacionalizar seu texto. Desta forma, a revisão e a reescrita passam a se constituir como um dos momentos fortes no processo de aprendizagem de produção de um texto, visto que as intervenções interativas auxiliam os estudantes, principalmente, na modalidade escrita da língua, a construir e "desconstruir" o mundo, os sentidos estabelecidos no texto, mas, sobretudo, ajudando-os cognitivamente na obtenção de conhecimentos adequados ao gênero em produção, como atribuição de ações ao autor do texto original, retomadas anafóricas nominais, entre outras.

Ao finalizar a análise das três consignas orientadoras do processo de escrita e também da identificação de outros elementos mediadores empregados em cada uma das etapas de produção do Comentário, é possível afirmar que a maioria dos PFI demonstrou ter compreendido o agir social e a atividade prática.

Para melhor ilustrar o que foi constatado nas produções escritas dos PFI, a próxima seção é dedicada à análise e discussão dos dados advindos das diferentes versões das produções do Comentário. No primeiro momento, dedico-me a três aspectos analisados do contexto de produção, uso o contexto de produção e o estudo geral das características de um texto: os aspectos materiais (a extensão dos textos, as partes constitutivas e os elementos

visuais), os aspectos organizacionais e os aspectos estruturais, bem como a análise das produções individuais dos quatro estudantes informantes da pesquisa.

A análise das produções ocorreu a partir das correções feitas pela professora-formadora, embasada nos postulados de Serafini (1995), Ruiz (2013) e Gasparotto (2014) e também pelos critérios de análise das Capacidades de Linguagem e pela Lista de Constatação, objetivando identificar e analisar os avanços dos PFI no que se refere ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem quando se concebe a escrita, no espaço de formação docente, como ação social, realizada como processo.

4.3.2 A Produção do Gênero Comentário *Online*: do Contexto à Circulação

Esta seção, dedicada às análises das produções escritas, tem por objetivo investigar se houve avanços ou não ao longo do processo da implementação da SD4 quanto ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem, tendo em conta a escrita como prática social e considerando as operações inerentes à produção textual. Para tanto, com base em Bronckart (2007[1999]) e em Machado e Cristovão (2009), foi realizado o estudo do contexto de produção e suas possíveis influências sobre a organização das três versões do Comentário.

O primeiro elemento refere-se aos parâmetros constitutivos da situação de produção: emissor, receptor e o papel social assumido por eles, local físico e instituição social, momento de produção, suporte, objetivo e valor social. O segundo e o terceiro elementos aludem, respectivamente, à elaboração do conteúdo típico do gênero e à forma de mobilizá-lo, ou seja, elencar os conteúdos mais específicos desse gênero e quais as operações de linguagem necessárias para produzi-lo. O quarto elemento está relacionado à sua construção composicional, sendo este o plano global mais comum. E, o último, diz respeito ao estilo particular do autor, que engloba as configurações específicas de unidades de linguagem, como traços de posição enunciativa do enunciador, tipos de discursos, sequências textuais, características do mecanismo de textualização (coesão nominal e verbal, conexão) e características lexicais (SILVA, 2013).

Por meio desta investigação, procuro identificar os cinco aspectos apresentados por Machado e Bronckart (2009, p. 46-47), contexto sócio-histórico, suporte, contexto linguageiro imediato, intertexto, situação de produção. Desse modo, para obter uma compreensão mais ampliada acerca dos aspectos envolvidos no processo de produção de texto, passo a tratar do que foi identificado nas produções dos quatro participantes desta pesquisa.

Quadro 24 – Três aspectos analisados do contexto de produção[11]

			Contexto sócio-histórico	**Ano de 2014 – os produtores do Comentário eram professores em formação inicial – maioria trabalhadores, com idade média de dezoito anos, oriundos de pequenas cidades do interior do noroeste do estado do Paraná – Terceiro ano de um curso de Letras – segundo ano de trabalho por meio do procedimento da Sequência Didática**	
			Suporte	***Internet*/Site PoemHunter.com**		
			Intertexto	**Poema – *The road not taken***		
Situação de Produção				**Produção Inicial**	**Revisão e Reescrita**	**Produção Final**
Contexto Físico		**Emissor**		Professores em formação inicial do 3º ano do curso de Letras Português/Inglês	Professores em formação inicial do 3º ano do curso de Letras Português/Inglês	Professores em formação inicial do 3º ano do curso de Letras Português/Inglês
		Receptor		Possíveis leitores de Poemas e Comentários postados no site *PoemHunter.com*, colegas da sala e professora-formadora	Possíveis leitores de Poemas e Comentários postados no site *PoemHunter.com*, colegas da sala e professora-formadora	Possíveis leitores de Poemas e Comentários postados no site *PoemHunter.com*, colegas da sala e professora-formadora
		Local (Lugar da produção)		Sala de aula	Casa dos professores em formação inicial	Casa dos professores em formação inicial
		Tempo (Momento da produção)		maio de 2014	junho de 2014	Publicação da Produção Final: julho de 2014
Contexto sociosubjetivo	**Posição social do**	**Enunciador**		Professor em formação	Professor em formação	Professor em formação
		Receptor		Desde a produção inicial os leitores de Poemas e Comentários publicados no *site PoemHunter* eram os receptores em foco, contudo, a leitora efetiva desta etapa foi apenas a professora-formadora, professora da disciplina de LI III.	Leitores de Poemas e Comentários publicados no *site PoemHunter*; contudo, a leitora efetiva desta etapa foi apenas a professora-formadora, professora da disciplina de LI III.	Leitores de Poemas e Comentários publicados no *site PoemHunter;* a professora-formadora; professores em formação inicial da disciplina de LI III do curso de Letras.
		Instituição social (Lugar social)		Interação informal – publicação em um *site* da *Internet*	Interação informal – publicação em um *site* da *Internet*	Interação informal – publicação em um *site* da *Internet*
		Objetivo da produção		Expressar opinião sobre o poema *The road not taken* para ser publicado no *site PoemHunter.com*, bem como cumprir uma tarefa escolar.	Expressar opinião sobre o poema *The road not taken* para ser publicado no *site PoemHunter.com*, bem como cumprir uma tarefa escolar.	Expressar opinião sobre o poema *The road not taken* para ser publicado no *site PoemHunter.com*, bem como cumprir uma tarefa escolar.

Fonte: As três versões do Comentário produzidos pelos PFI

As análises evidenciam que a produção das diferentes versões do Comentário compreendeu o período do segundo bimestre e teve o Poema como ponto de intertextualidade, uma vez que cada Comentário se reporta a ele. Além disso, é possível notar

que os demais parâmetros constitutivos da situação de produção também foram atendidos, conforme apresentado no Quadro 24.

Outro procedimento de análise utilizado advém de Machado e Bronckart (2004) e diz respeito ao estudo geral das características de um texto: os aspectos materiais (a extensão dos textos, as partes constitutivas e os elementos visuais), organizacionais e estruturais. Essa análise é apresentada na seção que trata das produções individuais dos professores em formação inicial.

O procedimento que corresponde à análise das produções a partir das correções feitas pela professora-formadora, embasada nos postulados de Serafini (1995), Ruiz (1998/2010), Gasparotto (2014) e Menegassi e Gasparotto (2016) também é discutido com base nas produções individuais. Além disso, são considerados os critérios de análise das Capacidades de Linguagem e a Lista de Constatação, ou seja, a lista norteadora para a revisão do texto, composta por aspectos constitutivos das Capacidades de Linguagem. Sob essa perspectiva, um dos objetivos foi o de identificar e de analisar os avanços ou não dos professores em formação inicial no que se refere ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem durante a implementação da SD4, na qual a escrita foi concebida como forma de ação social e realizada processualmente. Para análise e identificação das Capacidades de Linguagem mobilizadas pelos PFI também foram utilizados os tipos de correção, considerados como um instrumento de mediação, os quais relacionam-se aos textos interventivos da professora-formadora e às Capacidades de Linguagem. Dando continuidade, as diferentes versões do Comentário são analisadas individualmente.

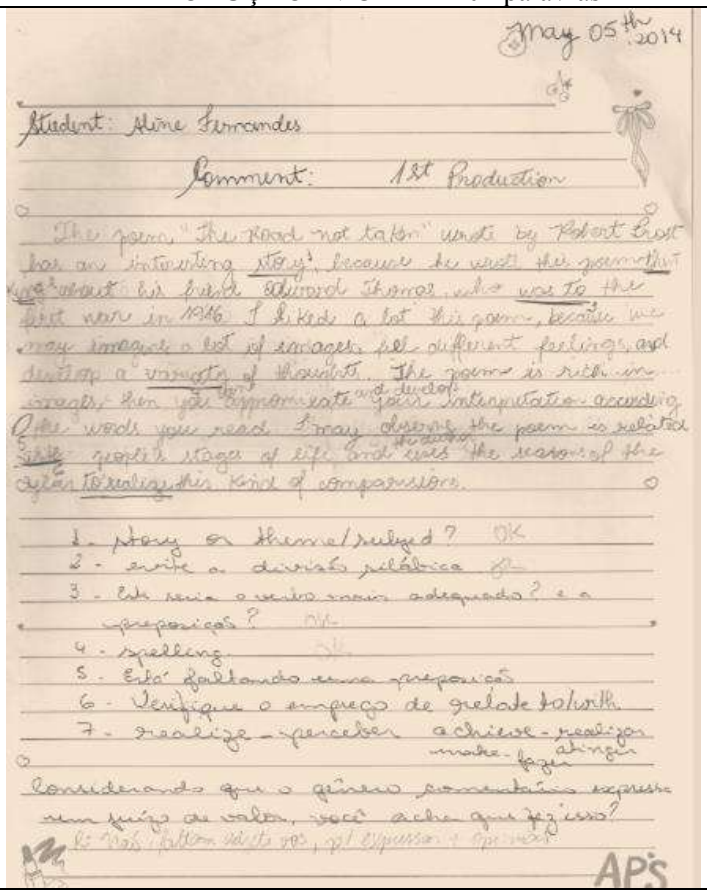
4.3.2.1 PFI- Aline: produção escrita em diferentes versões

Aline, conforme apresentação feita no Capítulo 2, foi selecionada como participante da pesquisa por atender ao critério de ser estudante de Letras e também fazer curso de LI por mais de dois anos, em outros espaços de formação.

Tendo essa contextualização quanto ao sujeito sócio-histórico em análise, passo ao estudo das diferentes versões do Comentário produzido pela PFI. Sua Produção Inicial foi feita em sala, em cinco de maio de dois mil e quatorze. Ao realizar a análise foi possível perceber que a PFI mobilizou, parcialmente, as Capacidades de Significação, de Ação, Discursivas e Linguístico-Discursivas.

Quadro 25 – Diferentes versões do Comentário da Aline

PRODUÇÃO INICIAL – 104 palavras



May 05th, 2014

Student: Aline Fernandes

Comment: First Production

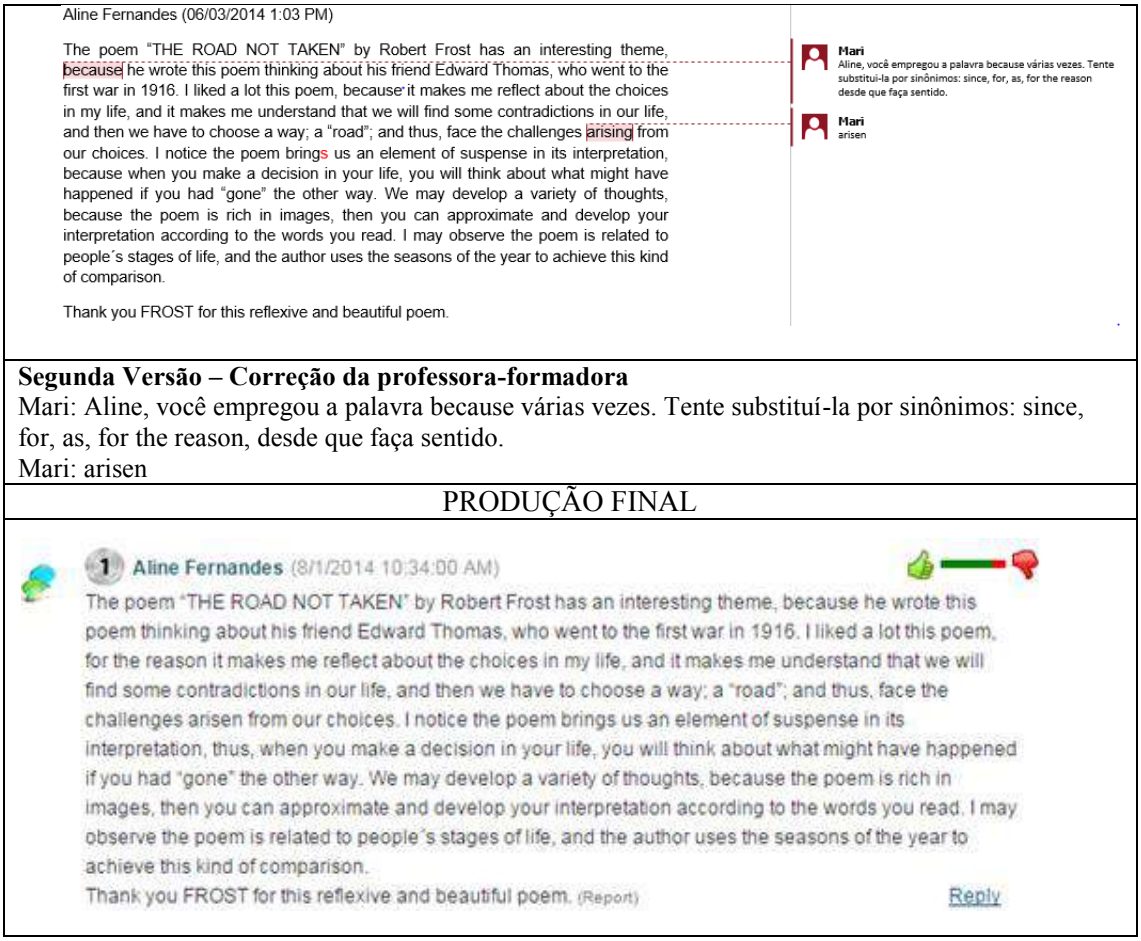
The poem "The Road not taken" wrote by Robert Frost has an interesting story[1], because he wrote this poem thin-king[2] about his friend Edward Thomas, who was to[3] the first war in 1916. I liked a lot this poem, because we may imagine a lot of images, feel different feelings, and develop a variaty[4] of thoughts. The poem is rich in images, then you can approximate and develop your interpretation according[5] the words you read. I may observe the poem is related with people`s stages of life and the author uses the seasons of the year to realize this kind of comparisons.

Produção Inicial – Correção da professora-formadora

1- Story or theme/subject?
2- evite a divisão silábica.
3- Este seria o verbo mais adequado?
4- Spelling.
5- Está faltando uma preposição.

Considerando que o gênero comentário expressa um juízo de valor, você acha que fez isso?

SEGUNDA VERSÃO -183 palavras



Segunda Versão – Correção da professora-formadora
Mari: Aline, você empregou a palavra because várias vezes. Tente substituí-la por sinônimos: since, for, as, for the reason, desde que faça sentido.
Mari: arisen

PRODUÇÃO FINAL

Fonte: diferentes versões do Comentário – Aline

Ao analisar as Capacidades de Significação, nas três versões produzidas pela Aline, foi identificada, na Produção Inicial, uma fragilidade quanto à compreensão da relação entre o texto produzido e o seu receptor, ao engajamento na atividade de linguagem e à compreensão da função social do gênero Comentário.

Em relação às Capacidades de Ação, faltou adequação quanto à situação de comunicação e, também, quanto à mobilização de conhecimentos de mundo. Tais lacunas foram sanadas nas duas últimas versões do Comentário.

Considerando que as Capacidades Discursivas dizem respeito à planificação e à organização do conteúdo temático, as três versões indicam atendimento parcial quanto a essas capacidades.

No que concerne às Capacidades Linguístico-Discursivas, na Produção Inicial foram identificadas lacunas quanto ao vocabulário, ao emprego adequado de unidades linguísticas e às escolhas lexicais. A segunda versão, em função das alterações realizadas no texto e da ampliação do conteúdo, aponta para a necessidade de uma orientação sobre a inadequação da pontuação, uma vez que este aspecto não tinha sido abordado na correção.

É importante destacar que as diferentes versões do Comentário produzido pela Aline evidenciam uma ampliação quanto ao número de palavras utilizado pela PFI, gerando desenvolvimento no tema tratado.

Tendo em consideração que esta pesquisa procura investigar o impacto dos tipos de correção como mediadores capazes de contribuir para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem, procuro estabelecer uma relação entre os tipos de correção identificados nas duas versões que passaram por correção, durante o processo de escrita, correção e reescrita e as Capacidades de Linguagem.

Ao avaliar os tipos de correção utilizados pela professora-formadora, foram observados o que nominei de correção indicativa-mista, pois, de acordo com o discutido no referencial teórico, a indicativa consiste apenas em apontar o local do problema, deixando para que o estudante o identifique e o resolva. Contudo, no processo de interação ocorrido na correção da primeira versão, houve a indicação do problema, juntamente com questionamentos e/ou apontamentos. Essa interação teve por objetivo convidar a Aline a reler seu texto, revisando-o, tendo como parâmetro as indicações e questionamentos, buscando uma forma de solucionar o problema. A Produção Inicial, devolvida junto com a segunda versão, chama a atenção, pois é possível perceber a estratégia utilizada pela PFI no momento de realizar a revisão e a reescrita. Ela escreve OK em cada um dos itens apontados, assinalando que o problema tinha sido resolvido.

Além da indicativa-mista, a professora-formadora fez uso da correção textual-interativa por questionamento. A Aline, mais uma vez interagiu com a correção da professora-formadora, que, no caso, era uma pergunta: “Considerando que o gênero comentário expressa um juízo de valor, você acha que fez isso?” A resposta dada por ela foi: “Não, faltam adjetivos, p/ expressar + opiniões”.

Aline respondeu ao texto interativo da professora-formadora de forma auto-reflexiva, ou seja, consigo mesma, assumiu um papel responsivo, realizou operações linguístico-discursivas, fez escolhas quanto aos aspectos sugeridos pela professora-formadora (sujeito-leitor), corroborando o apontado por Ruiz (2013[2001]) e por Menegassi e Gasparotto (2016). Tal processo interacional demonstrou potencializar a mobilização das Capacidades de Significação, de Ação, Discursivas e Linguístico-Discursivas, pois a segunda versão da PFI apresentou alterações no conteúdo e na forma de escrita, reduzindo as fragilidades identificadas na Produção Inicial.

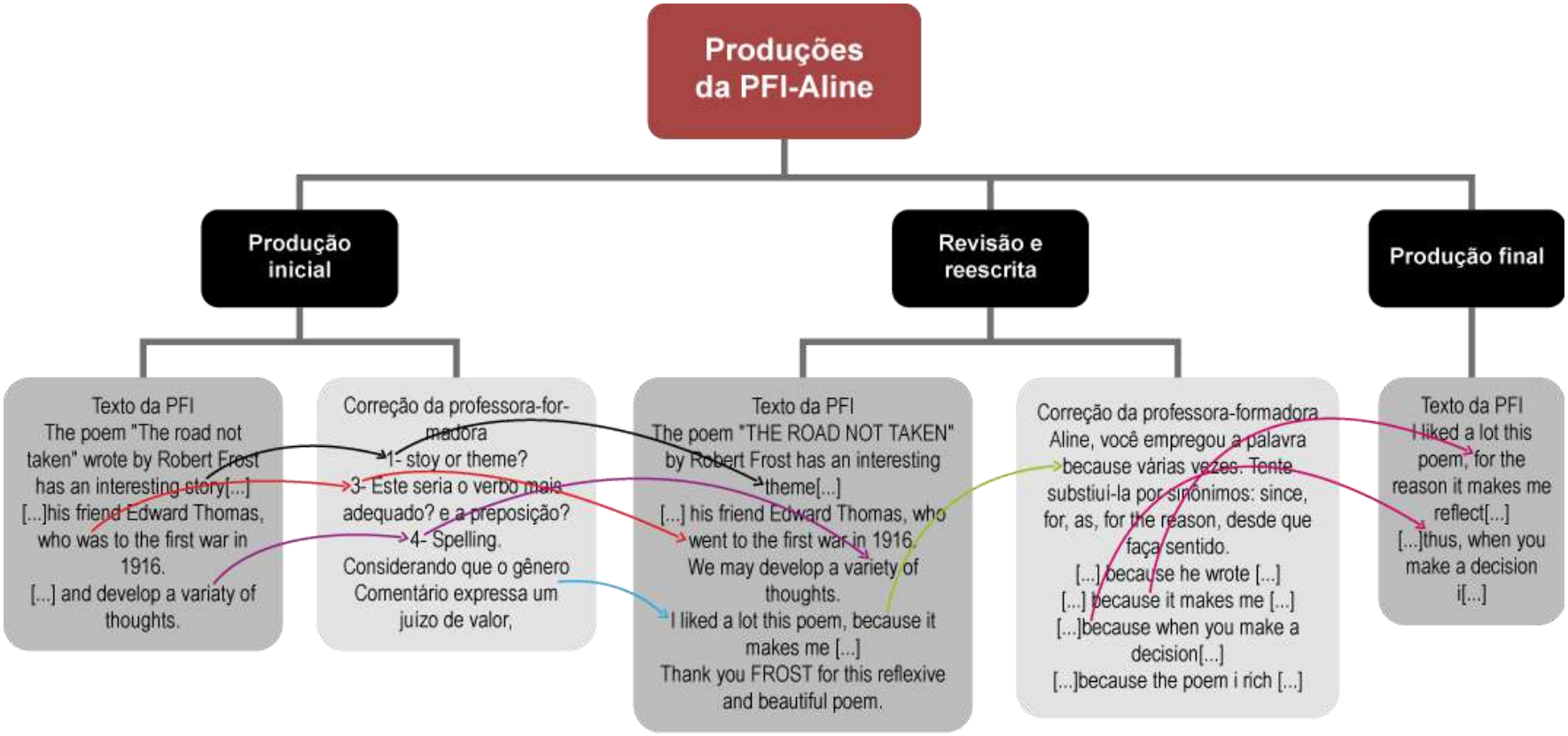
A Produção Final manteve o mesmo conteúdo da segunda versão, apresentando, apenas, duas alterações realizadas em função dos textos interativos da

professora-formadora que faziam sugestões para uso de sinônimos e chamava a atenção para a conjugação de um verbo. As correções da professora-formadora, na segunda versão, focaram apenas em itens gramaticais, entendidos como conteúdos transversais, por não serem específicos do gênero Comentário.

A análise das diferentes versões do texto da Aline, com foco nos aspectos materiais do texto, revela que, embora não houvesse orientação sobre a extensão dos textos, a PFI apresentou ampliação de conteúdo da primeira versão para a segunda, impactando no número de palavras e no conteúdo. O texto da PFI atendeu às partes constitutivas do gênero Comentário: tema, autor, ponto de vista – de forma parcial; justificativas – de forma parcial; explicitação da informação central – de forma parcial e conclusão – de forma parcial.

Os fragmentos exemplificados na Figura 85 ilustram o ponto de partida da Aline, na Produção Inicial, demonstrando ter assumido um papel responsivo frente às correções da professora-formadora, fato esse que contribuiu para o resultado obtido pela PFI.

Figura 85 – Fragmentos dos diferentes momentos de escrita, revisão e reescrita – Aline

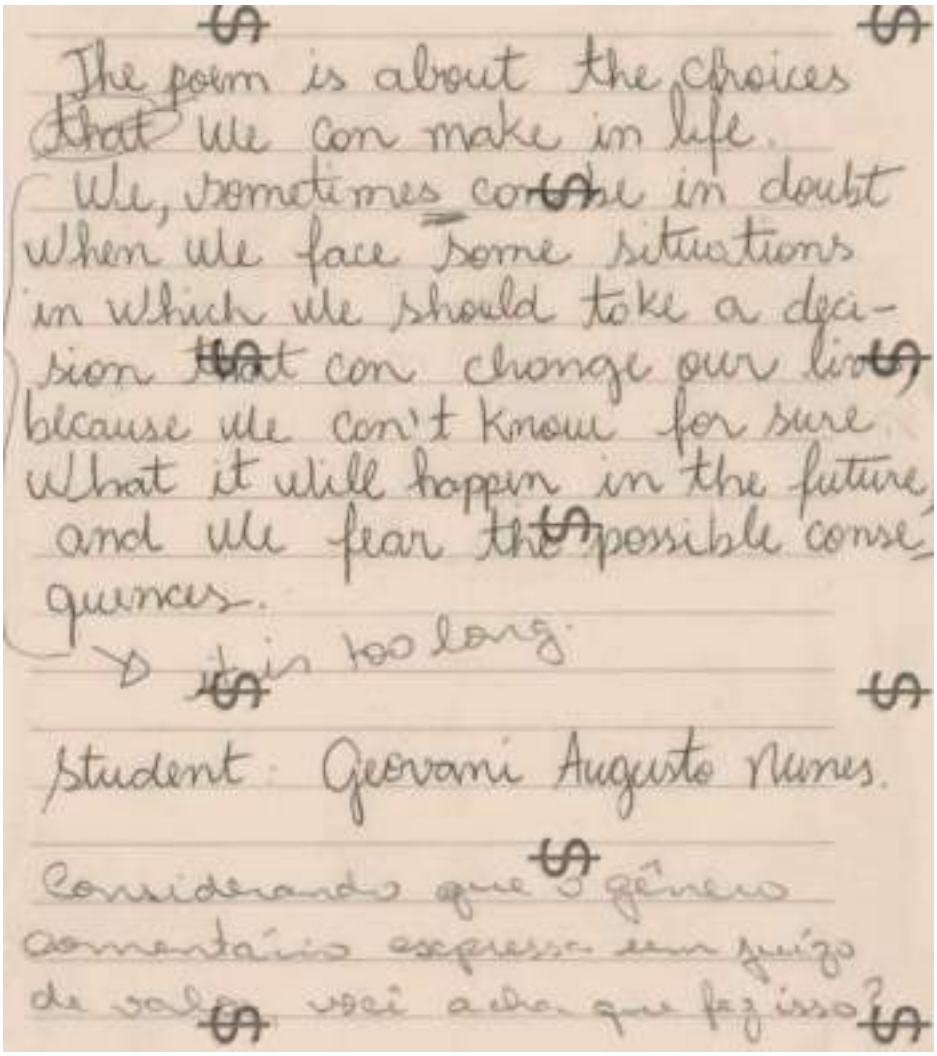


Fonte: diferentes versões do Comentário - Aline

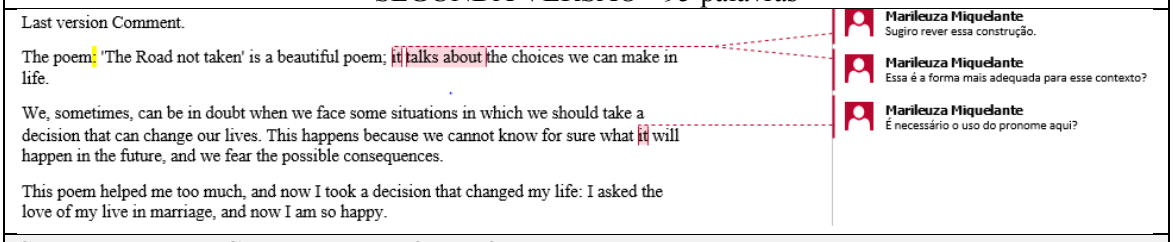
4.3.3.2 Geovani: a produção escrita em diferentes versões

A seleção do Geovani como participante da pesquisa atendeu ao critério de ser um estudante que fizesse Letras e nunca tivesse estudado LI em outros espaços de formação – cursos de línguas, por exemplo. Na Produção Inicial do Geovani não consta a data, mas, como a dos demais, foi feita em sala. O quadro 26 apresenta as diferentes versões do texto, com as correções da professora-formadora.

Quadro 26 – Diferentes versões do Comentário do Geovani

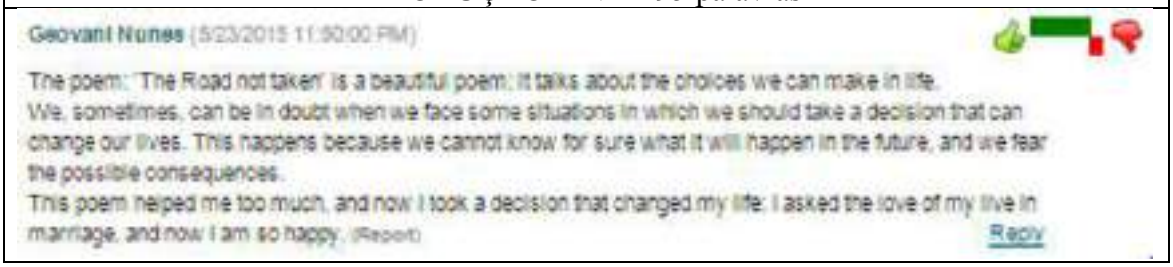
PRODUÇÃO INICIAL – 53 palavras
 The poem is about the choices that we can make in life. We, sometimes can be in doubt when we face some situations in which we should take a decision that can change our lives because we can't know for sure what it will happen in the future and we fear the possible consequences. this too long Student: Geovani Augusto Nunes. Considerando que o gênero comentário expressa um juízo de valor você acha que fez isso?
The poem is about the choices ~~that~~ we can make in life. We, sometimes can be in doubt when we face some situations in which we should take a decision that can change our lives, because we can´t know for sure what will happen in the future, and we fear the possible consequences.
Produção Inicial – Correção da professor formadora Correção da professor formadora It is too long. Considerando que o gênero Comentário expressa um juízo de valor, você acha que fez isso?

SEGUNDA VERSÃO - 95 palavras



Segunda Versão– Correção da professor formadora
Marileuza Miquelante: sugiro rever essa construção
Marileuza Miquelante: Essa é a forma mais adequada para esse contexto?
Marileuza Miquelante: é necessário o uso do pronome aqui?

PRODUÇÃO FINAL 95 palavras



Fonte: diferentes versões do Comentário – Geovani

A análise das três versões do texto do Geovani revela que o PFI fez uma retomada do conteúdo do poema, na qual ele generaliza o alcance do texto a receptores de forma geral, pelo uso do pronome WE, como em "[...] choices **we** can make in life", mantendo um distanciamento entre ele e o texto produzido.

Na segunda versão do Comentário é possível perceber a interação do PFI com os textos interventivos da professora-formadora, pois há uma resposta à pergunta feita sobre o atendimento à função social do gênero e também uma reorganização no texto, por meio do uso de sinais de pontuação. Vale ressaltar que o Geovani sempre foi extremamente criativo, o que fez com que sua opinião expressa na segunda versão e também na Produção Final, quanto ao impacto do Poema em sua vida, fosse tida como apenas ilustrativa. Contudo, em conversa informal, o PFI relatou que há tempos tinha o desejo de se declarar a alguém e que a temática abordada pelo poema tinha encorajado-o a declarar-se à pessoa por quem tinha interesse. Da escola para a vida. Essa ação, embora, singular, reitera a necessidade de reflexões no espaço escolar, principalmente, em momentos sombrios, como os vividos, atualmente.

Na Produção Inicial, a professora-formadora fez uso da correção resolutiva de supressão "~~that~~", da indicativa em "sometimes_can", da textual-interativa-apontamento "it is too long" e da textual-interativa-questionamento "Considerando que o gênero comentário expressa um juízo de valor, você acha que fez isso?" Esses tipos de correção, se associados às Capacidades de Linguagem, sugerem que o PFI apresentou dificuldades quanto às

Capacidades de Significação, de Ação, Discursivas e Linguístico-Discursivas. Em certa medida, o identificado na produção do Geovani se assemelha ao identificado e discutido na análise das produções da Aline, apontando para a relevância de novas proposições de atividades voltadas para mecanismos ainda não dominados pelos PFI.

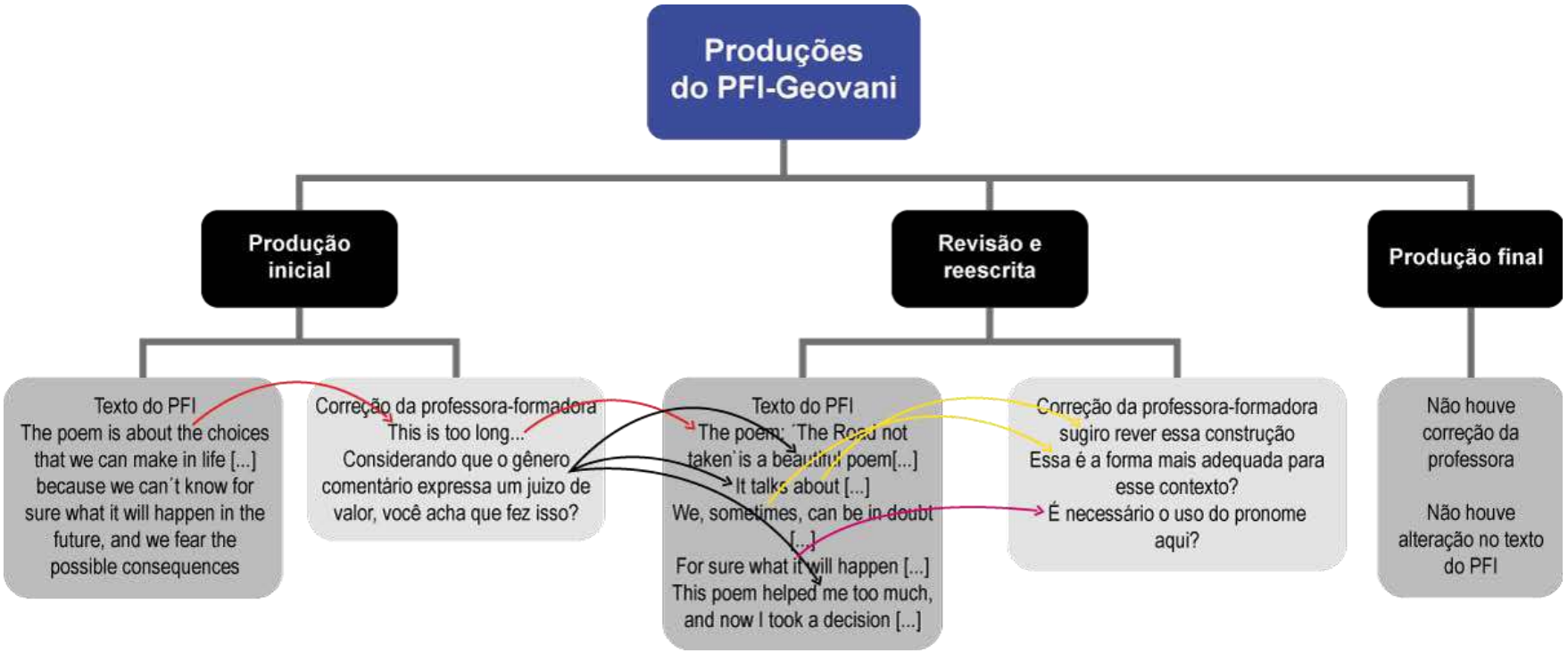
Ao fazer o estudo dos aspectos materiais do texto, uma ampliação no número de palavras da Produção Inicial para a segunda versão torna-se notória. Tal ampliação deve-se ao atendimento do PFI ao texto interventivo da professora-formadora tratava da função social do gênero. Ao responder ao questionamento, o PFI interagiu com o seu texto e também com o texto da professora-formadora, realizando operações linguístico-discursivas e assumindo um papel responsivo. Tal ponderação foi feita com base nos pronomes e verbos utilizados pelo PFI, na reescrita de seu texto, conforme exemplos: "This poem helped **me**", "now **I** took a decision", "**I am** so happy".

Vale destacar ainda que o PFI fez algumas alterações no primeiro parágrafo do texto, conforme destacado a seguir: "The poem**: ´The road not taken`** is **a beautiful poem; it talks** about the choices that we can make in life.

A publicação da Produção Final revela que o PFI, assim como apontado por Menegassi (1998), optou, no momento da revisão, por não reescrever o texto, marcando sua autonomia enquanto enunciador, pois, embora a professora-formadora tivesse produzido três textos interativos na segunda versão do Comentário, tais correções não foram aceitas pelo PFI.

Ao finalizar a discussão acerca da produção do Comentário do Geovani, retomo o objetivo da escrita como processo que é possibilitar ao estudante o desenvolvimento de seu próprio estilo, de maneira progressiva, para que, assim, possa agir pela linguagem. Desta feita, avalio que, ao considerar o texto como finalizado, na segunda versão, o Geovani indica que o seu texto já era capaz de comunicar ao leitor o sentido esperado por ele, enunciador.

Figura 86 – Fragmentos dos diferentes momentos de escrita, revisão e reescrita Geovani



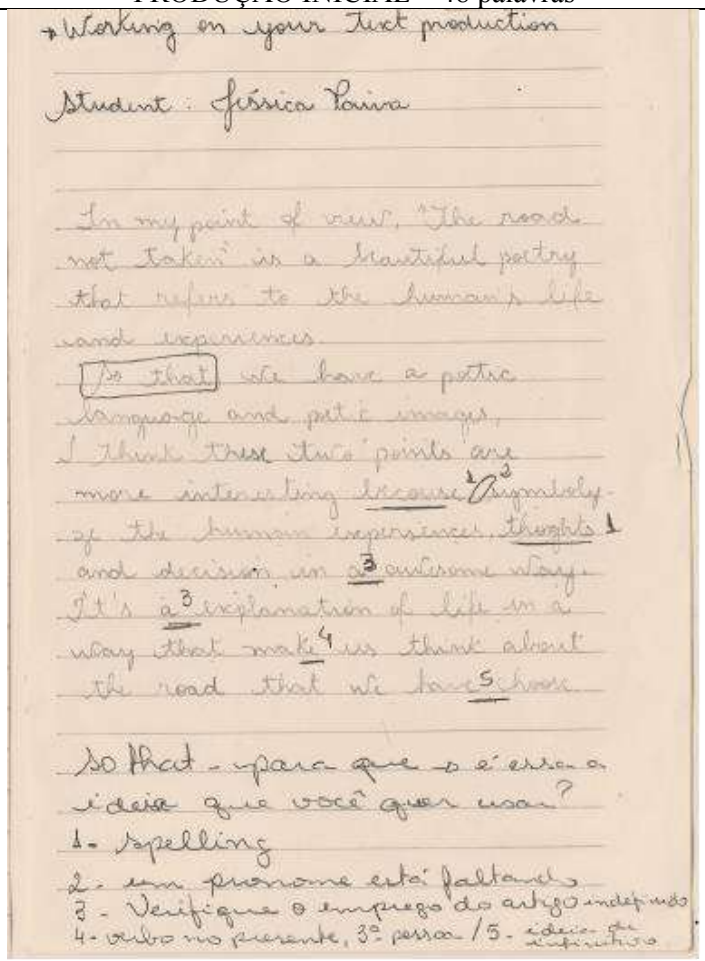
Fonte: diferentes versões do Comentário – Geovani

4.3.3.4 Jéssica: a produção escrita em diferentes versões

Jéssica, voluntária para a pesquisa, atendeu ao critério de uma estudante que fizesse Letras e tivesse estudado LI em outros espaços de formação – cursos de línguas, por exemplo, por menos de dois anos. Na Produção Inicial da Jéssica não consta a data, mas, como a dos demais, foi feita em sala. O quadro 27 apresenta as diferentes versões do texto, com as correções da professora-formadora.

Quadro 27 – Diferentes versões do Comentário da Jéssica

PRODUÇÃO INICIAL – 48 palavras


+ Working on your Text production

Student : Jéssica Paiva

In my point of view, "The road not taken" is a beautiful poetry that refers to the human's life and experiences.
So that we have a poetic language and poetic images, I think these two points are more interesting because symboly-ze of the human experiences, thoughts and decision in an awesome way.
It's a explanation of life in a way that make us think about the road that we have choose.

So that - para que - é essa a ideia que você quer usar?
1- spelling
2- um pronome está faltando
3 - Verifique o emprego do artigo indefinido
4- verbo no presente, 3ª pessoa / 5 - ideia de infinitivo

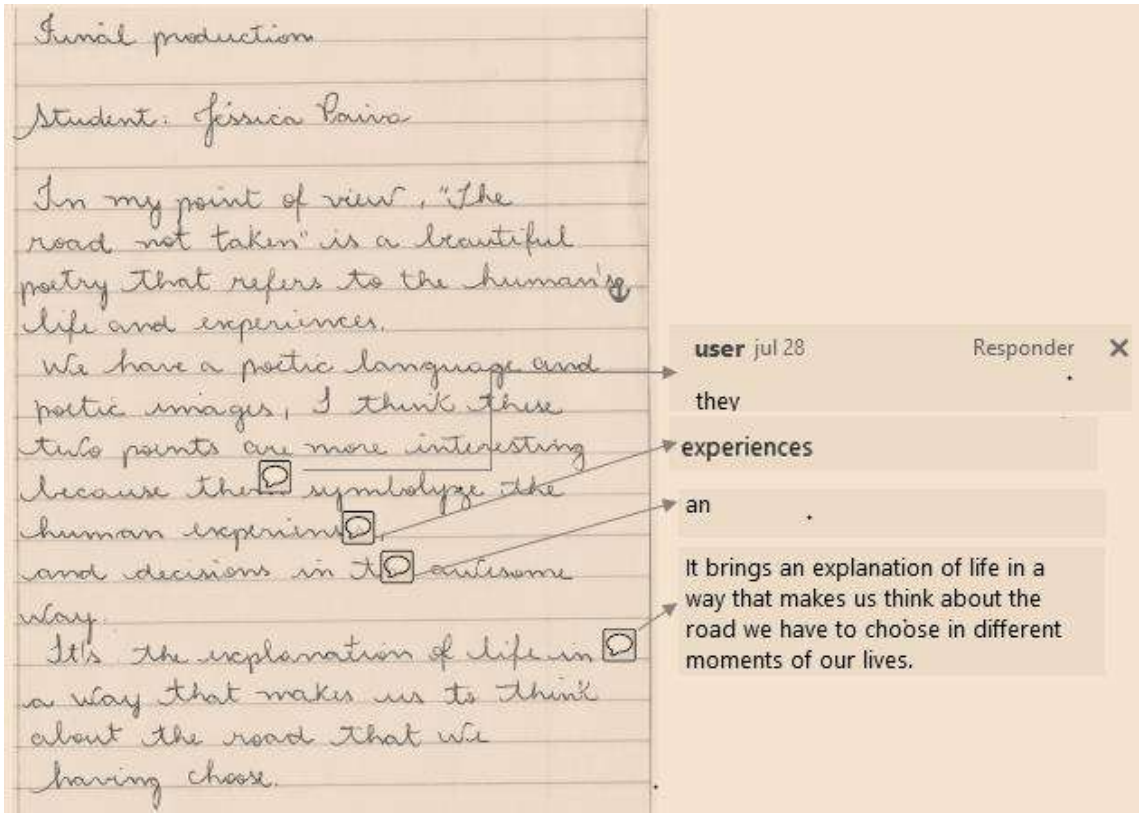
In my point of view, "the road not taken" is a beautiful poetry that refers to the human`s life and experiences.
So that we have a poetic language and poetic images, I think the two points are more interesting becouse[1] O[2] symboly-ze the human experiences thoghts[1] and decision in a[3] awesome way.
It`s a[3] explanation of life in a way that make[4] us think about the road that we have[5] choose.

Correção da professora-formadora

So that – para que – é essa a ideia que você quer usar?

1. spelling
2. um pronome está faltando
3. Verifique o emprego do artigo indefinido
4. verbo no presente, 3ª pessoa
5. ideia de infinitivo

SEGUNDA VERSÃO/PRODUÇÃO FINAL - 69 palavras



Fonte: diferentes versões do Comentário – Jéssica

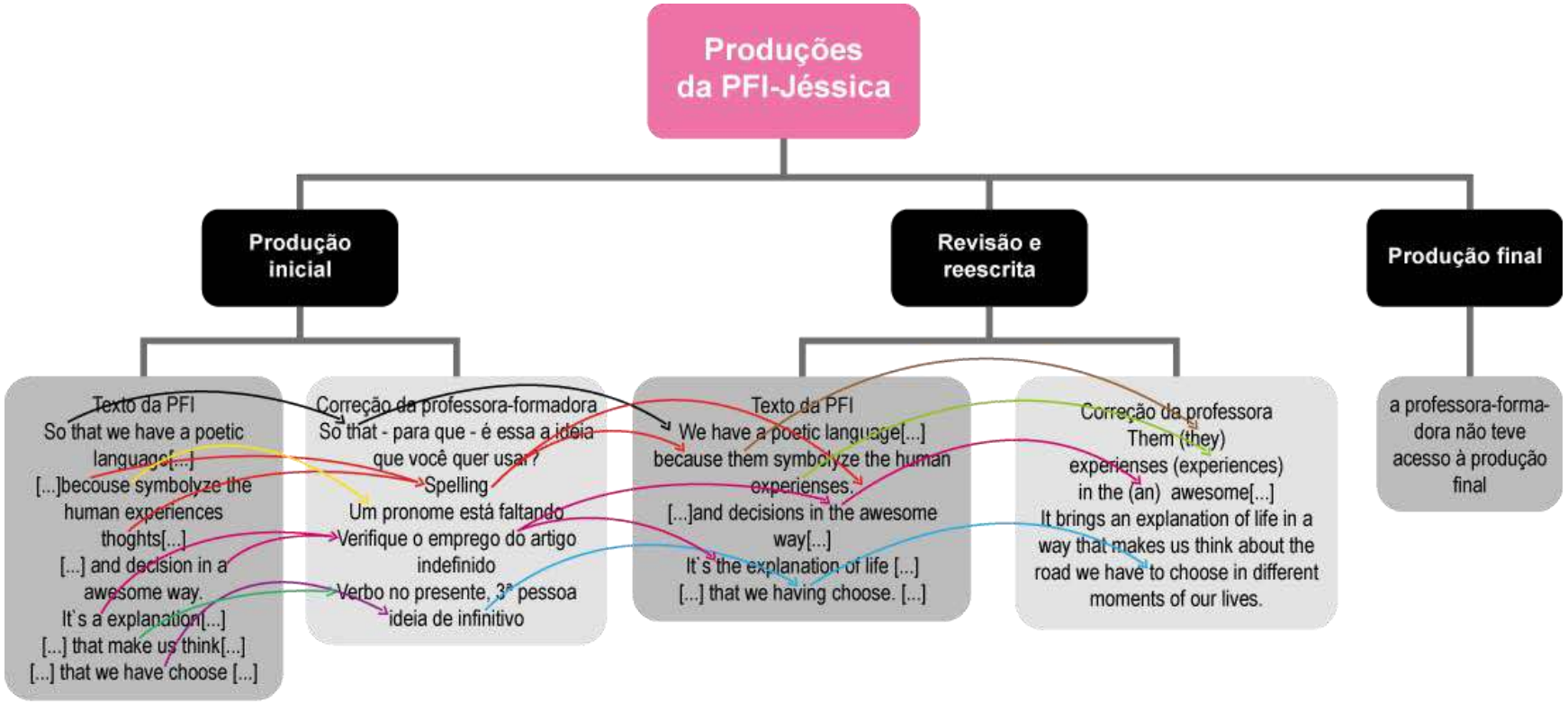
A análise das duas versões do texto da Jéssica revela o atendimento às partes constitutivas do gênero Comentário: tema, autor, ponto de vista, justificativas, explicitação da informação central e conclusão. Essa PFI apresentou, basicamente, dificuldade em relação às Capacidades Linguístico-Discursivas. Tal constatação advém da análise da segunda versão do texto, intitulada por ela como Produção Final, indicando que a Jéssica não havia compreendido os textos interativos produzidos pela professora-formadora, os quais tratavam do tipo de correção indicativa-mista, como discutido na Seção 4.3.2.1. O texto da segunda versão demonstra que ela, assim como os demais PFI participantes da pesquisa, também interagiu e respondeu as correções feitas pela professora-formadora. No entanto, a sua revisão e reescrita revelaram dificuldade com dimensões transversais – gramática e vocabulário – quanto à produção escrita do gênero Comentário, o que demandaria uma atenção mais individualizada para com ela. Ao invés disso, a correção da professora-formadora, na segunda versão da Jéssica, foi estritamente resolutiva, razão à qual atribuo a não reescrita para a publicação. Vale acrescentar que a PFI em questão era uma estudante bastante dedicada e fazia parte do Pibid de Língua Portuguesa, cujo projeto era dedicado à

escrita, revisão e reescrita em língua materna, fato que me levou a concluir que ela entenderia o tipo de correção feita e que desse continuidade ao processo da escrita da versão final.

Ainda com relação à segunda versão do texto da Jéssica, foi possível notar ter havido uma pequena ampliação no número de palavras, comparado à sua Produção Inicial. Tal ampliação não impactou no conteúdo do texto, mas sim em aspectos formais da língua.

A dificuldade identificada ao longo do processo de escrita da Jéssica, notadamente de cunho transversal, e a materialidade do texto, quando confrontados com a teoria vigotskiana, indicam que a atuação da professora-formadora na zona de desenvolvimento proximal não foi efetiva, uma vez que o que considerei como desenvolvimento real, se era, o era apenas na língua materna, faltando um domínio maior das Capacidades Linguístico-Discursivas na língua inglesa. Tampouco a autonomia esperada de um professor em formação inicial ficou comprovada nestes dados. Esta conjuntura, portanto, indica não ter havido a almejada contribuição para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem por meio do processo interacional utilizado. A Figura 87 apresenta fragmentos ilustrativos acerca da dificuldade apresentada pela PFI durante o processo de escrita, revisão e reescrita.

Figura 87 – Fragmentos dos diferentes momentos de escrita, revisão e reescrita Jéssica



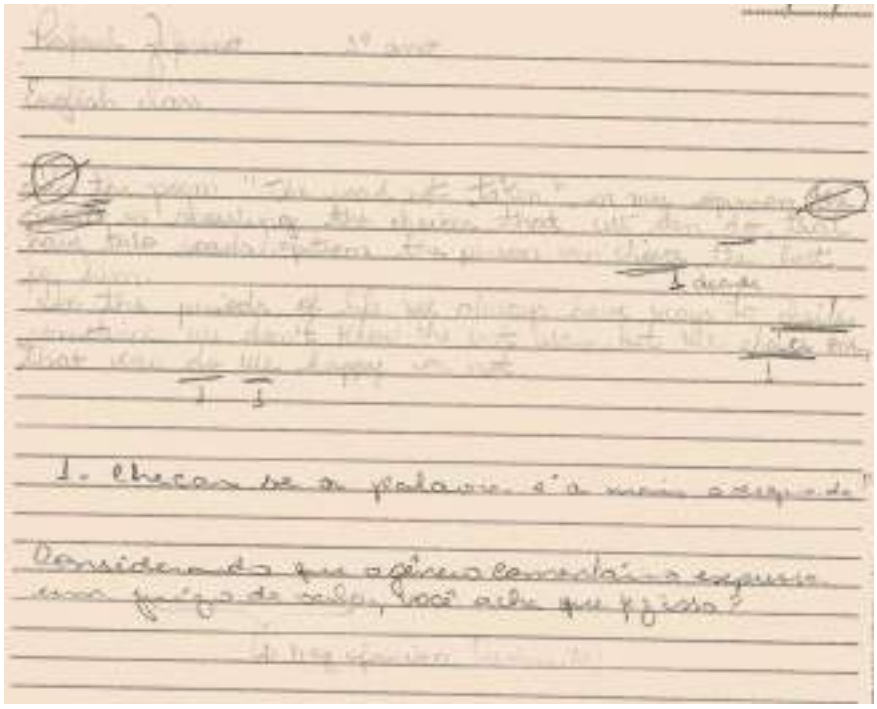
Fonte: diferentes versões do Comentário – Jéssica

4.3.3.5 Rafael: a produção do Comentário em diferentes versões

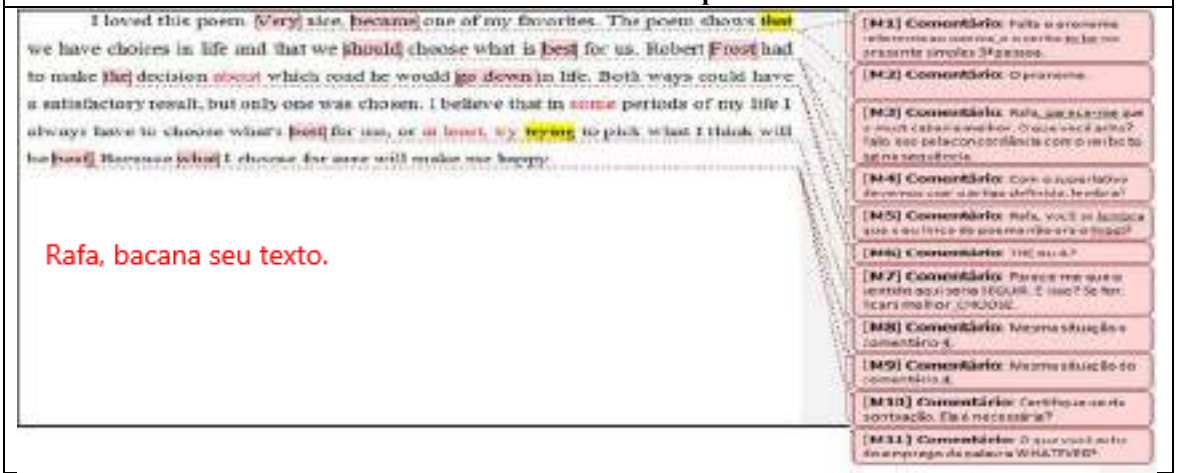
O Rafael, conforme apresentação feita no Capítulo 2, foi selecionado como participante da pesquisa por atender ao critério de ser estudante de Letras e também fazer curso de LI por mais de dois anos, em outros espaços de formação. Essa contextualização ajuda a compreender o agir do Rafael, como professor em formação inicial.

Sua Produção Inicial foi feita, em sala, em cinco de maio de dois mil e quatorze, assim como a dos outros três PFI. A análise das diferentes versões do Comentário do Rafael indica a mobilização, parcial, das Capacidades de Significação, de Ação, Discursivas e Linguístico-Discursivas. Com o intuito de ilustrar o processo de escrita, revisão e reescrita desse PFI, apresento as diferentes versões de seu texto, discutindo-as, logo em seguida.

Quadro 28 – Diferentes versões do Comentário da Rafael

PRODUÇÃO INICIAL – 61 palavras

On the poem "The road not taken", in my opinion, the poem is showing the choices that we can do, that have two roads/options the person can choice the best for him. On the periods of life we always have ways to choice, sometimes we don´t know the best way, but we choice one that can do we happy or not.
Correção da professora-formadora 1. Checar se a palavra é a mais adequada. Considerando que o gênero comentário expressa um juízo de valor, você acha que fez isso?

SEGUNDA VERSÃO – **99 palavras**



Correção da professora-formadora

Falta o pronome referente ao poema e o verbo to be no presente simples 3ª pessoa.
O pronome
Rafa, parece-me que o must caberia melhor. O que você acha? Falo isso pela concordância com o verbo to be na sequência.
Com o superlativo devemos usar o artigo definido, lembra?
Rafa, você se lembra que o eu lírico do poema não era o Frost?
THE ou A
Parece-me que o sentido aqui seria SEGUIR. É isso? Se for, ficará melhor CHOOSE.
Mesma situação o comentário 4.
Mesma situação o comentário 4.
Certifique-se da pontuação. Ela é necessária?
O que você acha do emprego da palavra WHATEVER.

PRODUÇÃO FINAL - 102 palavras

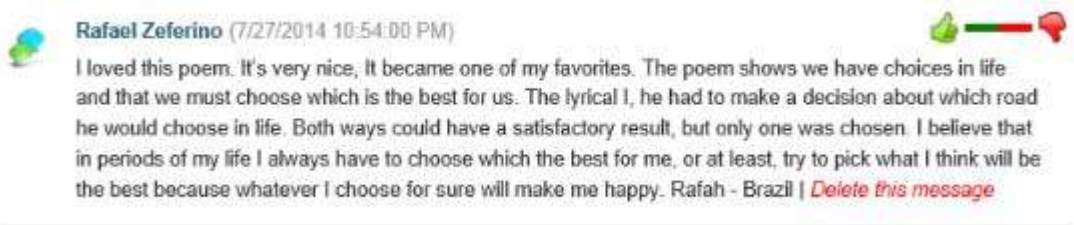
Comment by Rafael Zeferino – 2º 10/06/2014

I loved this poem. It's very nice, It became one of my favorites. The poem shows we have choices in life and that we must choose <u>what</u> is the best for us. The lyrical I, he had to make a decision about which road he would choose in life. Both ways could have a satisfactory result, but only one was chosen. I believe that in periods of my life I always have to choose what's the best for me, or at least, try to pick what I think will be the best because whatever I choose for sure will make me happy.

Correção da professora-formadora

What – which

VERSÃO PUBLICADA



Fonte: diferentes versões do Comentário – Rafael

A Produção Inicial do Rafael e as correções realizadas pela professora-formadora revelam o uso da correção resolutiva/supressão, uma vez que há o emprego do círculo tachado, sugerindo a eliminação de alguns itens lexicais. Além disso, há também o uso

da correção indicativa no corpo do texto. Essa correção feita apresentou as seguintes características: algumas palavras foram sublinhadas, foi escrito 1 sob elas e houve uma observação ao final do texto. Gasparotto (2014) nomina esse tipo de correção de textual-interativa por apontamento. Outro tipo de correção empregado foi a textual-interativa por questionamento, por meio da qual a professora-formadora questiona o PFI sobre a função social do gênero Comentário, com o objetivo de obter "um comportamento verbal em resposta" (Ruiz, 2013, p. 70).

Os tipos de correção são aqui compreendidos como um elemento mediador, tendo como objetivo contribuir para que o PFI, por meio da linguagem utilizada pela professora-formadora, possa realizar buscas autônomas em prol da apropriação e internalização do que foi identificado como lacunar em relação aos critérios das Capacidades de Linguagem, ao longo do processo de escrita, revisão e reescrita.

Na esteira dessa compreensão, os dados revelam um trabalho de mediação no sentido de instigar o professor em formação inicial a buscar possíveis soluções para as suas necessidades de aprendizagem, contribuindo para avanços tanto em relação aos conteúdos a serem aprendidos quanto na tomada de consciência sobre o que deve ser o ato de ensino, envolvendo o trabalho de mediação, ou seja, envolvendo tanto os Saberes para Ensinar quanto os Saberes a Ensinar.

Assim, considerando assumir a Produção Inicial a função diagnóstica e formativa e analisando as correções feitas, é possível depreender, no que se refere às Capacidades de Linguagem, que a Produção Inicial do Rafael atendeu parcialmente as Capacidades de Significação, de Ação, Discursivas e Linguístico-Discursivas, revelando que, apesar de seu texto indicar falta de conhecimento da função social do gênero, de alguns elementos constitucionais e também de aspectos linguístico-discursivos, ele havia entendido a situação de comunicação.

Os resultados evidenciados na correção da Produção Inicial indicam que a professora-formadora estava mais preocupada com questões microestruturais do texto do que com a possibilidade de criar uma interação, envolvendo o professor em formação inicial, de forma a orientá-lo a ampliar do seu texto (RUIZ, 2013; GASPAROTTO, 2014) contribuindo, assim, para o desenvolvimento das suas Capacidades de Linguagem durante o processo de revisão e reescrita. Além disso, o sucesso parcial obtido pelo Rafael em sua Produção Inicial corrobora com os autores de Genebra, uma vez que seu texto revela seu nível de desenvolvimento real na língua inglesa, versão escrita, deixando entrever o que ainda precisa ser aprendido por ele, configurando assim parte do seu desenvolvimento potencial. Na

compreensão dos autores genebrinos, a Produção Inicial indica ao professor os aspectos merecedores de intervenção (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Para esse fim, houve o trabalho com o módulo sobre o gênero Comentário (cf. Anexo F).

Na sequência das atividades envolvendo a produção escrita do Rafael, ele revisou e reescreveu seu texto, devolvendo-o para a professora-formadora que optou, desta feita, por fazer uma correção mais detalhada, usando a ferramenta de revisão do Word (cf. Quadro 28).

A análise da segunda versão do texto, revisado e reescrito com base nos textos interativos feitos pela professora-formadora, revela que houve um avanço do Rafael quanto aos critérios das Capacidades de Linguagem que não tinham sido atingidos na Produção Inicial. Fica evidente que o Rafael aceitou as correções da professora-formadora, interagindo com elas para efetuar as mudanças em seu texto. Ele começou a segunda versão respondendo à pergunta sobre a função social do gênero "I loved this poem. Very nice, became one of my favorites". Além disso, a análise revela uma ampliação quanto ao conteúdo do texto o que contribui para o atendimento aos critérios das Capacidades de Linguagem que tinham sido considerados lacunares, em especial, o que segue: "The poem shows that we have choices in life and that we should choose what is best for us. Robert Frost had to make the decision about which road he would go down in life". Essa reescrita indica uma atitude responsiva do Rafael não somente por atender às sugestões feitas pela professora-formadora, mas, sobretudo, por ir além delas, ilustrando bem uma das estratégias apontadas por Menegassi (1998, p. 66) como sendo possível de acontecer no momento da revisão e reescrita do texto: "apresentar reformulações além das sugeridas – estas podem ser decorrentes das sugestões ou não". Esse engajamento do Rafael confirma também o discutido por Ruiz (2013[2001]) e Menegassi e Gasparotto (2016) a respeito da agência e autonomia do estudante na revisão e reescrita de um texto, não ficando, portanto, na dependência, somente, do tipo de correção utilizado pelo professor.

Por outro lado, as reformulações feitas pelo PFI para compor a segunda versão culminaram em uma ampliação do conteúdo, o que, consequentemente, gerou algumas dificuldades relativas às Capacidades Linguístico-Discursivas, fazendo com que alguns problemas ditos de dimensões transversais, como os relacionados à gramática e à ortografia, emergissem. É perceptível também que a professora-formadora optou por não resolver os problemas detectados, mas sim por utilizar diferentes critérios de correção, a fim de instigar o Rafael a retomar conteúdos já estudados em outras SD, antes da reescrita da Produção Final do seu Comentário.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que, durante as atividades de um módulo, os estudantes podem construir seu conhecimento sobre o gênero e desenvolver sua escrita, considerando ser esta modalidade complexa, exigindo, portanto, uma elaboração mais lenta, consciente, podendo e, mesmo devendo, ser alterada várias vezes. Embora concordando com esse posicionamento, vale lembrar que este tipo de trabalho com a produção escrita torna-se, por vezes, exaustivo, precisando de muito suporte do professor formador, que precisa, de certa forma, convencer os professores em formação inicial da importância de serem autônomos em suas ações e também da necessidade de oportunizar meios para que ocorra um melhor domínio de certas práticas de linguagem que poderão contribuir para o desenvolvimento das suas Capacidades de Linguagem.

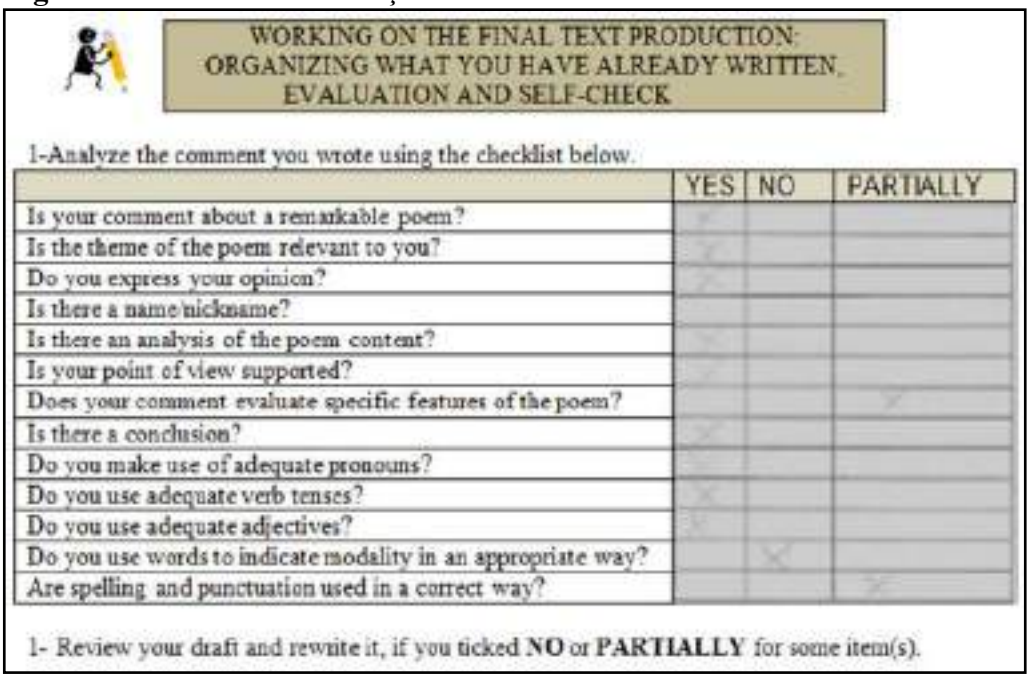
Na segunda versão do texto, podem ser constatados os seguintes tipos de correção feitos pela professora-formadora: i. resolutiva – adição, substituição, supressão; ii. indicativa e iii. textual-interativa-questionamento, apontamento, comentário (RUIZ, 2013 [2001]; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016), havendo uma preponderância do tipo resolutiva. Neste aspecto, é válido o questionamento quanto à contribuição trazida para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem do Rafael, conforme o esperado durante o processo de escrita, correção, revisão e reescrita inerente ao procedimento da Sequência Didática. Segundo o que é apontado por Ruiz (2013), a correção resolutiva não é muito apropriada, porque faz com que os estudantes apenas copiem as soluções apresentadas pelo professor, poupando-os do esforço de realizar reflexões e corrigir seus próprios erros.

No tocante aos outros tipos de correção, em segundo lugar aprece a correção indicativa, seguida da correção textual-interativa-comentário, correção textual-interativa-apontamento e correção textual-interativa-questionamento. Isso parece indicar um esforço da professora-formadora em colocar em prática o que é esperado de um ensino dialógico isto é, uma prática de correção que permita aos estudantes refletir sobre seu texto (Ruiz, 2013), contribuindo, assim, para o processo de revisão e reescrita, bem como para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem, por meio da produção escrita, como defendido por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), ao tratarem das operações centrais para a produção escrita.

Faz-se importante destacar, também, que, embora algumas correções tenham sido classificadas como resolutivas, há, na forma de condução da professora-formadora, um misto com a textual-interativa, conforme ilustrado: “Rafa, parece-me que o *must* caberia melhor. O que você acha? Falo isso pela concordância com o verbo to be na sequência”.

Como descrito e analisado na Seção 4.3.2, após a devolutiva do texto com todas as correções, os PFI foram orientados para realizarem a revisão e reescrita para a Produção Final, com base na consigna utilizada. A Figura 88 apresenta a Lista de Constatação Rafael em relação ao seu texto, tendo para tanto, observado a segunda versão do Comentário produzido por ele.

Figura 88 - Lista de Constatação SD4



WORKING ON THE FINAL TEXT PRODUCTION: ORGANIZING WHAT YOU HAVE ALREADY WRITTEN, EVALUATION AND SELF-CHECK

1-Analyze the comment you wrote using the checklist below.

	YES	NO	PARTIALLY
Is your comment about a remarkable poem?	X		
Is the theme of the poem relevant to you?	X		
Do you express your opinion?	X		
Is there a name/nickname?			
Is there an analysis of the poem content?	X		
Is your point of view supported?	X		
Does your comment evaluate specific features of the poem?			X
Is there a conclusion?	X		
Do you make use of adequate pronouns?			
Do you use adequate verb tenses?	X		
Do you use adequate adjectives?	X		
Do you use words to indicate modality in an appropriate way?		X	
Are spelling and punctuation used in a correct way?			X

1- Review your drafi and rewrite it, if you ticked **NO** or **PARTIALLY** for some item(s).

Fonte: Material Didático do Rafael

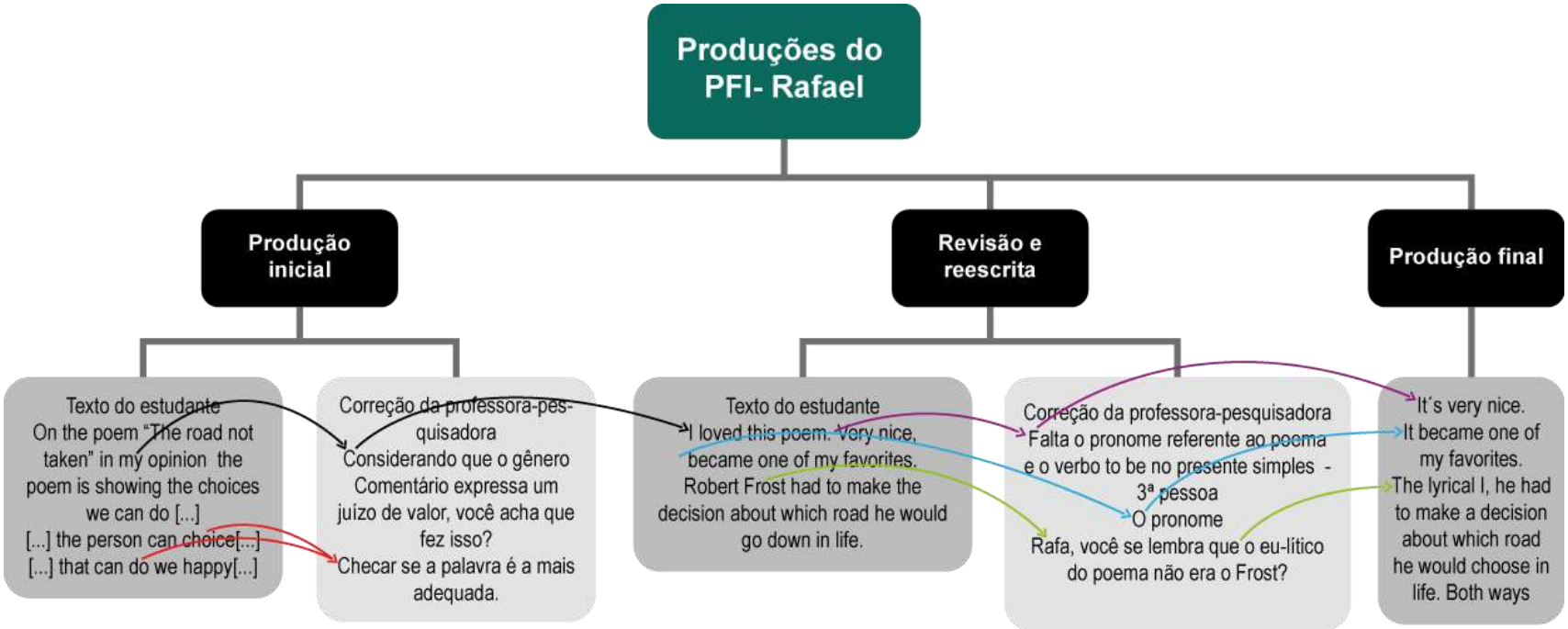
O resultado encontrado demonstra a compreensão do Rafael quanto a algumas lacunas apontadas por ele que convergem para as Capacidades de Ação e Capacidades Linguístico- Discursivas, além do já discutido acerca das dimensões transversais. Este fato corrobora a teoria proposta por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), ao mencionarem a responsabilidade dos professores em ser mediadores no processo de aprendizagem dos estudantes e também na conscientização sobre a linguagem como uma ferramenta para se comunicar.

De acordo com o demonstrado nos trechos ilustrativos, referentes ao processo da escrita, ao concluir todas as etapas, a Produção Final foi publicada no site PoemHunter.com em 27/07/2014, como última ação da SD4, conforme contrato firmado na Apresentação da Situação. Essa publicação reafirma o comprometimento do Rafael na realização da ATIVIDADE (LEONTIEV, 1998) de escrita e explicita os seus avanços e possível desenvolvimento de suas Capacidades de Linguagem. A interação ocorrida entre o

PFI, a professora-formadora e os textos interventivos, ao longo do processo de escrita, revisão e reescrita, apresenta-se como uma possível razão para este avanço. O resultado conseguido confirma o esperado pela Sequência Didática, quanto à apropriação das práticas linguageiras e aos instrumentos que facilitam essa apropriação, quando o estudante coloca em prática o conhecimento adquirido e o professor percebe o progresso alcançado (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Rafael realizou todas as tarefas necessárias desde a Produção Inicial até a Final, assim como a Aline e o Geovani, à exceção da Jéssica, que deixou de publicar sua versão final. O engajamento dos PFI se aproxima da proposta de Ruiz (2013) que aponta a interação entre professores e estudantes durante o processo de escrita, correção e reescrita como capaz de contribuir para que dominem a escrita de forma mais eficaz. Essa autora (2013) apresenta alguns fatores envolvidos nesse processo, destacando entre eles a empatia em relação ao professor, à linguagem de forma geral e à tarefa de escrita, em específico; o engajamento do estudante, ao procurar atender aos parâmetros da situação de produção.

Figura 89 – Fragmentos dos diferentes momentos de escrita, revisão e reescrita – Rafael



Fonte: Produções do estudante e correções da professora

Para fechar esta seção, a Figura 90 sintetiza o processo de mediação durante a operação de escrita, correção, revisão e reescrita. Essa figura também mostra a relevância do ensino de línguas pautado em uma abordagem que considera os sujeitos e todos os aspectos sociais envolvidos nas atividades de produção textuais escritas.

Figura 90 – Síntese do processo de escrita, correção, revisão e reescrita na SD4

Fonte: a própria autora

A figura confirma a mobilidade e a plasticidade do trabalho realizado quando do uso do procedimento da Sequência Didática, bem como o movimento contínuo e articulado das Capacidades de Linguagem que são mobilizadas durante o processo. Outro aspecto merecedor de destaque, ainda demonstrado por essa figura, refere-se tanto à possibilidade de acompanhar o desenvolvimento do estudante como à oportunidade de intervir, por meio dos diferentes tipos de correção, como forma de interação, nas dificuldades identificadas durante o processo de produção de texto.

Por fim, concluo, com base nos dados encontrados e analisados, que o ensino com base em gêneros possibilita preparar os estudantes, de maneira geral, para agirem com propriedade em situações comunicativas advindas de diferentes esferas da atividade humana.

5 CONCLUSÕES

Ao chegar no último capítulo desta pesquisa, importa retomar o percurso que me conduziu aos resultados obtidos, uma vez que o caminho trilhado aponta para contribuições que podem ressignificar tanto a minha prática profissional, como professora-formadora, quanto o meu processo de desenvolvimento, como pesquisadora. Nesse sentido, destaco alguns aspectos por mim considerados como os mais relevantes diante do investigado, sejam eles os que apontam para avanços e acertos sejam para os problemas ou lacunas encontrados, que requerem, portanto, novos estudos e pesquisas, servindo de elementos-alavanca ou mediadores para novas reconfigurações referentes à formação inicial de professores nos cursos de Letras, com foco em Língua Inglesa.

Inicio com as contribuições de ordem teórico-metodológica, destacando a utilização do Experimento Didático-Formativo como metodologia de pesquisa por sua organização que permite ao pesquisador observar, simultaneamente, o processo de ensino e o de aprendizagem. Para tanto, tendo tomado por base os estudos de Davidov e Vigotski entre outros, pude concluir que adentrar a esse campo teórico concretizou um sonho, há tempos acalentado, de ter um aprofundamento na área da Educação. Afirmo que, se considerava fundamental, o conhecimento advindo desta área, hoje estou convicta de ser este, imprescindível para quem quer ser uma professora-formadora e pesquisadora de suas próprias aulas, bem como para outros professores e pesquisadores.

No que tange aos aspectos de ordem prática, referentes ao processo de formação docente investigado, os resultados obtidos permitem confirmar a importância de um empoderamento teórico do professor formador, a fim de que tenha capacidade e autonomia para fazer as adequações necessárias ao material didático utilizado, atendendo, assim, às necessidades do seu contexto que, no caso desta pesquisa, é a formação docente inicial em um curso de Letras, nas disciplinas de Língua Inglesa II e III, por meio da implementação das Sequências de Formação, de Ensino e Didáticas, produzidas ou revisitadas para atender a este público-alvo. Esta decisão exigiu uma reconfiguração para que determinadas práticas e atividades didáticas fossem ressignificadas, envolvendo todos os participantes do processo que, juntos, puderam constatar que o trabalho de ensino e aprendizagem precisa, continuadamente, causar e ser causa de reflexão.

As Sequências de Formação, de Ensino e Didática, somadas a outros recursos didáticos utilizados no contexto investigado, provaram ser elementos mediadores fundamentais para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem, necessárias a um

futuro professor de Língua Inglesa. Contudo, o papel-destaque de mediadores ficou para os principais agentes envolvidos no processo: professora-formadora e professores em formação inicial. As duas partes encontraram uma forma de traçar um novo caminho para aquele contexto específico, após significativas turbulências, desentendimentos e oposições, chegando a um engajamento conjunto e responsável em relação às propostas de ensino e aprendizagem com base em gêneros, que os instigava a atitudes responsivas, coerentes com um desenvolvimento profissional almejado que incluía, a mobilização das Capacidades de Linguagem e de Saberes e Capacidades Docentes, conforme evidenciado no Capítulo 4, em níveis e em tempo diferentes para cada um dos participantes.

Este resultado entra em sintonia com a teoria vigotskiana que apregoa o tempo diferenciado no aprender entre indivíduos que partilham o mesmo espaço ou comunidade, como a sala de aula, por exemplo, por levar em conta o processo sócio-histórico que permeia a constituição de cada um dos sujeitos investigados.

Isso posto, volto-me para as conclusões chegadas por meio da persecução do objetivo central desta pesquisa. Tal objetivo era investigar em quais aspectos os elementos do sistema de atividade de formação docente e os instrumentos mediadores poderiam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de LI, com foco no desenvolvimento das Capacidades de Linguagem e na mobilização das Capacidades Docentes, organizado por Sequências de Formação, tendo em conta a complexidade do trabalho educacional e das práticas formativas envolvidas. Para o alcance de tal objetivo, a investigação foi conduzida por perguntas direcionadoras, balizando a trilha por mim tomada, e passam a ser, neste momento, sintetizadas frente aos resultados encontrados.

A primeira pergunta intencionou identificar e compreender as articulações evidenciadas entre as Ementas, os objetivos, os programas das disciplinas de LI II e LI III e os conteúdos das Sequências de Formação propostos pelo material didático implementado. A análise desses documentos revelou a necessidade de (re)ajustes com vistas à implementação de atividades epilinguísticas, bem como de um agir coletivo por parte dos professores-formadores que considere a progressão dos conteúdos, uma vez que o resultado da análise longitudinal dos Planos de Ensino apontou para uma lacuna significativa nas disciplinas da área de Língua Inglesa. É esperado que tais conteúdos sejam organizados de modo a contribuir para uma formação autônoma, considerando, para tanto, a realidade do curso, os documentos orientadores da formação docente, as necessidades e os interesses dos professores em formação inicial, objetivando a apropriação de Saberes a Ensinar e para Ensinar. Essa apropriação colaborará para que o futuro professor pense, aja e construa conhecimentos,

deixando de ser apenas consumidor do que lhe é apresentado (ensinado) como verdade, para estar, efetivamente, comprometido com a (trans)formação da realidade que o circunda.

A análise dos Planos de Ensino indicou, também, uma falta de interação entre os responsáveis pelas disciplinas de Língua Inglesa, quando da produção destes documentos. No entanto, vale o registro de que, durante o processo investigativo, algumas importantes ações foram deflagradas, como reconfigurações dos Planos de Ensino, de maneira a se tornarem mais coerentes com a proposta teórico-metodológica – abordagem de ensino com base gêneros – aprovada pelo Colegiado e colocada no novo PPC, aprovado em 2018, e em vigência a partir de 2019. Neste ponto, retomo o defendido por Vigotski (2003) acerca do papel do professor como organizador do ambiente social com vistas às possibilidades relacionais capazes de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, neste caso, professores em formação inicial, para os quais tais documentos são produzidos. Ainda assim, fica, a premência na proposição de parâmetros para a produção dos objetivos dos Planos de Ensino, no intuito de promover sua articulação com as Ementas, conteúdos, metodologia, avaliação e textos teórico-metodológicos, assim como de estabelecer um rol de saberes e capacidades que podem ser potencialmente desenvolvidos ao longo do curso.

Ao estabelecer uma relação entre as Sequências de Formação implementadas - Sequências Didáticas, Atividades Complementares e Textos Teórico-Metodológicos - e sua articulação com os Planos de Ensino de 2013 e 2014, ficou evidenciado que, embora, os gêneros presentes nesses documentos fossem, predominantemente, escritos, houve, deliberada e cuidadosamente pensado pela professora-formadora e também pela professora com quem dividiu a turma em 2013, o trabalho com a produção de gêneros orais para cada uma das Sequências de Formação. Os resultados de tais atividades foram apresentados ao grupo, bem como avaliados por cada um dos professores em formação inicial, confirmando a ideia de que nem o Plano de Ensino nem a Sequência de Formação, com base teórica advinda do ISD, devem ser estáticos, e sim flexíveis o suficiente para incorporar novas e necessárias atividades, especialmente, produzidas para atender ao contexto de ensino em que o material está sendo implementado e às dificuldades surgidas ao longo do processo.

Finalmente, encerrando as conclusões mais significativas relacionadas à primeira pergunta de pesquisa, é possível afirmar que um ensino com base em gêneros na formação inicial, que queira fazer frente a uma situação recorrentemente negativa para a área de Língua Inglesa, requer, ao mesmo tempo, um trabalho coletivo para a produção dos Planos de Ensino, de modo a garantir a progressão nos conhecimentos, e um trabalho individualizado, realizado pelo professor formador, que organiza e sistematiza seu trabalho

com base em gêneros – Saberes a Ensinar – de modo a contribuir efetivamente para a formação inicial do professor por meio da inserção de Textos Teórico-Metodológicos – Saberes para Ensinar – com agência e autonomia para se transformar e, ao mesmo tempo, apropriar-se de saberes que possam transformar o contexto no qual se inserirá.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa que objetivou identificar quais Capacidades Docentes e Capacidades de Linguagem foram mobilizadas pelos elementos mediadores que compõem as Sequências de Formação propostas, implementadas e analisadas, apresento sinteticamente algumas conclusões, afirmando que a investigação partiu do contexto macro para o micro, ao tomar como base para a análise os elementos de mediação que constituíram as Sequências de Formação compostas por: Sequências Didáticas, Atividades Complementares e Textos Teórico-Metodológicos, instrumentos, considerados como basilares para a formação inicial.

Iniciando pelas Sequências Didáticas, confirmo que as análises das consignas evidenciaram articulações entre diferentes Capacidades de Linguagem, como resultantes do gênero central trabalhado em cada uma das Sequências Didáticas e do objetivo de cada atividade proposta. Os dados revelaram, ainda, uma oscilação entre as Capacidades de Linguagem potencialmente mobilizadas, em especial, quando articuladas entre si, indicando uma não linearidade no trabalho desenvolvido. Tal evidência corrobora a importância de se fazer o Modelo Didático de Gênero, visto que esse modelo possibilita identificar os elementos a serem ensinados, de acordo com o nível de ensino e às necessidades dos estudantes. Essas necessidades são constatadas, no momento em que o professor aplicar a Grade de Autoavaliação, antes do início do trabalho, objetivando diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero, para, então, determinar o conteúdo ensinável, o qual deve ser levado em consideração ao produzir e realizar (re)ajustes em Sequências Didáticas.

É sob esse entendimento – da não linearidade do trabalho – que a representação das etapas das SD foi ressignificada, com base na imagem do DNA, procurando mostrar um movimento, capaz de articular as Capacidades de Linguagem, em diferentes formas e em diferentes momentos da SD, conforme apresentado na Figura 10 (cf. Seção 3.2.3).

Nas Sequências Didáticas implementadas nesta pesquisa, ficou comprovada a recorrência das Capacidades Linguístico-Discursivas, quando tratadas de forma isolada. Este fato pode ser explicado por diversas razões, tais como a dificuldade na produção de atividades condizentes e capazes de promover a reflexão sobre a língua em contexto de interação – sala de aula de língua inglesa – que, apesar de ser real, é muito diferente da

situação vivida nas aulas de língua portuguesa; o pedido recorrente dos professores em formação inicial por gramática, o que levou a trabalhá-la como conteúdo transversal, por meio de atividades complementares, mas, sobretudo, por ser parte inerente dos conteúdos ensináveis, listados no Modelo Didático de Gênero, e tomados como importantes para os gêneros trabalhados. Esta constatação requer mais pesquisas e estudos que apontem seu papel no processo de formação docente dos professores de línguas.

Retomando o dito sobre as Atividades Complementares, os resultados asseveraram o papel da professora-formadora como mediadora do processo, procurando partir das necessidades reais dos professores em formação inicial, identificadas nas produções orais e/ou escritas, para, com base no constatado, propor atividades que abordassem o considerado por Dolz e Gagnon (2010) como conteúdos transversais, fossem no âmbito da leitura, da oralidade, da escrita e/ou da gramática.

Vale, também, o registro de que a reaplicação da Grade de Autoavaliação, ao final da implementação de cada Sequência Didática, pode servir como sinalizador para o professor formador, indicando a necessidade de mais atividades e atenção para a apropriação do gênero trabalhado, e para o professor em formação inicial, como conscientização do que já sabe, do que pode e deve aprender sobre o gênero estudado, confirmando o já apontado por outros pesquisadores.

No que tange aos Textos-Teórico-Metodológicos, parte constituinte das Sequências de Formação implementadas, e, tendo em vista que o contexto da pesquisa do qual advém os dados, em sua essência, deve contribuir para o desenvolvimento dos Saberes a Ensinar, por se tratar das disciplinas de Língua Inglesa II e Língua Inglesa III, e dos Saberes para Ensinar, uma vez que se trata de formação de professores, as análises feitas permitem concluir ser o trabalho com os textos uma quebra de paradigma na formação focada apenas nos Saberes a Ensinar, voltando-se também aos Saberes para Ensinar. Esta prática mostrou-se importante para o processo de formação docente ao longo de todos os anos do curso, pois geraram atitudes, e uma possível apropriação de conceitos necessários para o desenvolvimento das Capacidades Docentes.

A análise revelou, também, que a prática pedagógica da professora-formadora conseguiu mobilizar os professores em formação inicial que, inicialmente, demonstravam estar realizando apenas AÇÕES, mas que, ao longo da implementação, ao conseguirem estabelecer relações entre o campo teórico estudado e a organização do material didático utilizado por eles, abriram-se ao novo, mesmo que com certa resistência, à vivência de um processo de ensino e aprendizagem de LI, pautado na abordagem de ensino com base

em gêneros, mediado por instrumentos físicos e/ou simbólicos, deixando evidências de que estavam realizando ATIVIDADES, conforme defendido por Leontiev (1978).

Desta feita, concluo que a aprendizagem resultante de um ensino com base em gêneros, por meio da Sequência Didática, não é notável a curto prazo; que a produção de atividades orais, como Atividades Complementares, permitiu aos professores em formação inicial simular a inserção em uma situação de comunicação real para expressarem sua compreensão do assunto, demonstrando a apropriação dos elementos constitutivos dos gêneros em foco, a fluência, os conteúdos gramaticais entre outros. Oportunizou, ainda, uma interação que considerou as condições de produção e outros fatores centrados no texto e em seus interlocutores. No entanto, ainda que tenham sido realizadas Atividades Complementares voltadas para a oralidade, foi sentida a ausência de Sequências Didáticas com foco nos gêneros orais, ficando, portanto, como uma lacuna identificada por esta investigação. Vale o registro de que esta conclusão impactou na tomada de decisão do coletivo da área de Língua Inglesa do curso investigado que, a partir do ano de 2019, passou a atender as turmas, das disciplinas de Língua Inglesa, divididas em Compreensão e Produção Oral e Compreensão e Produção Escrita.

Assinalo, com base nas evidências identificadas ao longo do processo investigativo, que houve, também, falta de compreensão, por parte da professora-formadora, quanto aos encaminhamentos mais adequados para atender ao esperado da Prática como Componente Curricular, aspecto merecedor de novas investigações.

Para finalizar minhas conclusões advindas da resposta à segunda pergunta, aponto que os resultados, em grande parte, demonstram ser possível uma proposição de formação docente que articule, em disciplinas específicas, os Saberes a Ensinar e para Ensinar, mesmo em contextos com professores em formação inicial, apresentando diferentes níveis da língua alvo, caso desta investigação, contrapondo, em certa medida, com os resultados de pesquisas anteriores, realizadas no mesmo contexto, em especial os de Silva (2015), que apontavam, prioritariamente, um ensino pautado na gramática descontextualizada.

No que se refere às conclusões alcançadas ao responder a terceira pergunta de pesquisa – possíveis contribuições para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem dos professores em formação inicial advindas do processo interacional utilizado pela professora-formadora e pelos participantes da pesquisa, durante as etapas de escrita, correção, revisão e reescrita – é possível afirmar que o envolvimento das duas partes possibilitou um trabalho de ensino e aprendizagem sistematicamente organizado, capaz de chamar os

professores em formação inicial ao comprometimento e engajamento nas práticas pedagógicas.

Um aspecto relevante observado no decorrer da análise dos dados refere-se às consignas para a produção das diferentes versões do Comentário. Nesse sentido, destaco a importância da formação continuada e da realização da reflexividade, pois foi a partir dessa formação e das tensões surgidas ao longo da implementação das Sequências de Formação que percebi a necessidade de explicitar os elementos da situação de produção a serem atendidos na produção de um texto, desde a Produção Inicial. Saliento que, embora eu estivesse engajada em um processo de formação continuada, quando do momento da produção das Sequências Didáticas, e cursando as disciplinas do doutorado no período da implementação dessas sequências, os dados revelaram que eu ainda não portava o conhecimento necessário sobre as operações de escrita, conforme apregoadas, especialmente, por Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Essa constatação reafirma a importância da formação continuada, independente do nível de atuação do professor.

Já ao que concerne às produções escritas dos professores em formação inicial, aqueles que procuraram atender às mediações, ocasionadas quando da correção feita pela professora-pesquisadora, demonstraram indícios de desenvolvimento. Vale destacar que o processo interacional ocorrido teve como base o diálogo estabelecido entre a proposta de escrita como prática social, com foco na língua inglesa, sob a perspectiva do ISD, e os tipos de correção propostos por estudiosos da língua materna. Esse diálogo oportunizou a realização de uma atividade em que ambos, professora-formadora e professores em formação inicial, puderam avaliar os resultados obtidos, os quais revelaram que o tipo de correção utilizado potencializou a mobilização de uma ou mais Capacidades de Linguagem, contribuindo, também, para o atendimento às necessidades de conhecimentos transversais aos gêneros. Nesse sentido, a busca por aportes teóricos complementares foram essenciais para subsidiar o processo de interação entre a professora-formadora e os professores em formação inicial, permitindo-lhes a ampliação do escopo teórico adquirido ao longo da trajetória da implementação das Sequências Didáticas, o que contribuiu para a mobilização das Capacidades de Linguagem dos professores em formação inicial.

Destaco, ainda, que os resultados obtidos durante o processo de ensino e aprendizagem podem contribuir como orientação para outros professores que venham a se sentir desafiados a produzir e/ou implementar Sequências Didáticas. Trago, para corroborar os resultados alcançados, a pesquisa de Pontara (2015) que indica como sendo sendo necessário, no momento da implementação de um material didático produzido por outrem, uma grande

capacidade teórica e domínio do gênero, consequentemente, domínio do que ele tem de ensinável, para fazer (re)ajustes na organização das atividades, inclusive das consignas com foco na escrita, fragilidade encontrada tanto no estudo realizado pela autora citada quanto nos resultados encontrados nesta pesquisa.

De forma globalizadora – ao estabelecer relações entre os documentos oficiais do curso e as Sequências de Formação implementadas – e também de forma individualizada – ao identificar as Capacidades de Linguagem possivelmente mobilizadas nas Sequências Didáticas implementadas, ao estudar detalhadamente as consignas; os avanços na produção escrita dos participantes da pesquisa, entre outros exemplos apresentados ao longo desta investigação – os dados comprovam e sustentam a tese de que um ensino com base em gêneros, implementado por meio das já citadas Sequências de Formação, sistematicamente organizadas, tem potencial para alavancar o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem do professor em formação inicial e de mobilizar as Capacidades Docentes, por meio da articulação entre os Saberes a Ensinar e os Saberes para Ensinar.

Neste momento, faz-se mister, retomar e confrontar os resultados encontrados por Silva (2015), em pesquisa realizada no mesmo contexto, uma vez que os resultados obtidos pela autora não se assemelham aos encontrados na presente pesquisa. Silva afirma que o ensino de Língua Inglesa no curso de Letras investigado era norteado por um ensino de aspectos gramaticais isolados, descontextualizados, ainda que alguns professores dissessem ter a concepção de ensino com base em gêneros como orientadora do seu fazer pedagógico. Em contraposição, os dados analisados nesta pesquisa revelam alterações sensíveis neste quadro, pois, passou-se, ainda que de maneira tímida, de um ensino com foco em aspectos gramaticais a um ensino com foco no agir com a linguagem, com vistas à prática social, contribuindo, portanto, para a formação docente tanto no que tange à mobilização dos Saberes a Ensinar como dos Saberes para Ensinar, ao articulá-los de forma sistematizada. Este quadro atual, experenciado pelos participantes da pesquisa, no mesmo contexto de pesquisas como a de Silva (2015), revela que, embora com resistência por parte dos alunos, que insistiam em querer aprender por um ensino com foco na gramática, é possível afirmar que o ensino organizado em Sequências de Formação, tendo os gêneros como base, tem potencial para mobilizar as Capacidades de Linguagem e os Saberes e Capacidades Docentes.

Para tanto, ressalto que para tal prática docente foram necessárias algumas condições, tais como:

1. A aprovação do ensino com base em gêneros para a área de Língua Inglesa, pelos demais professores formadores pertencentes ao quadro de docentes envolvidos com o curso de Letras;
2. O firme propósito de entrecruzar as Ementas, programas e conteúdos da área de Língua Inglesa a um ensino com base em gêneros;
3. A busca incessante por suporte teórico advindo de várias outras áreas de conhecimento, como da Educação, para fortalecer os Planos de Ensino;
4. Uma formação teórica substancial na área do ISD;
5. Uma visão dialética de teoria e prática, de modo a ser, simultaneamente, uma causa e consequência da outra;
6. Uma abertura constante ao diálogo frente ao inusitado;
7. Persistência na busca concreta dos objetivos propostos para o ensino com base em gêneros, embora sob pressão trazida pelos participantes, que insistiam em aprender pela gramática.
8. A abertura da professora-formadora a não apenas constatar, identificar, mas a compreender as razões, os motivos que levaram a determinados resultados, almejando uma nova prática resultante a ser implementada posteriormente em outras turmas.

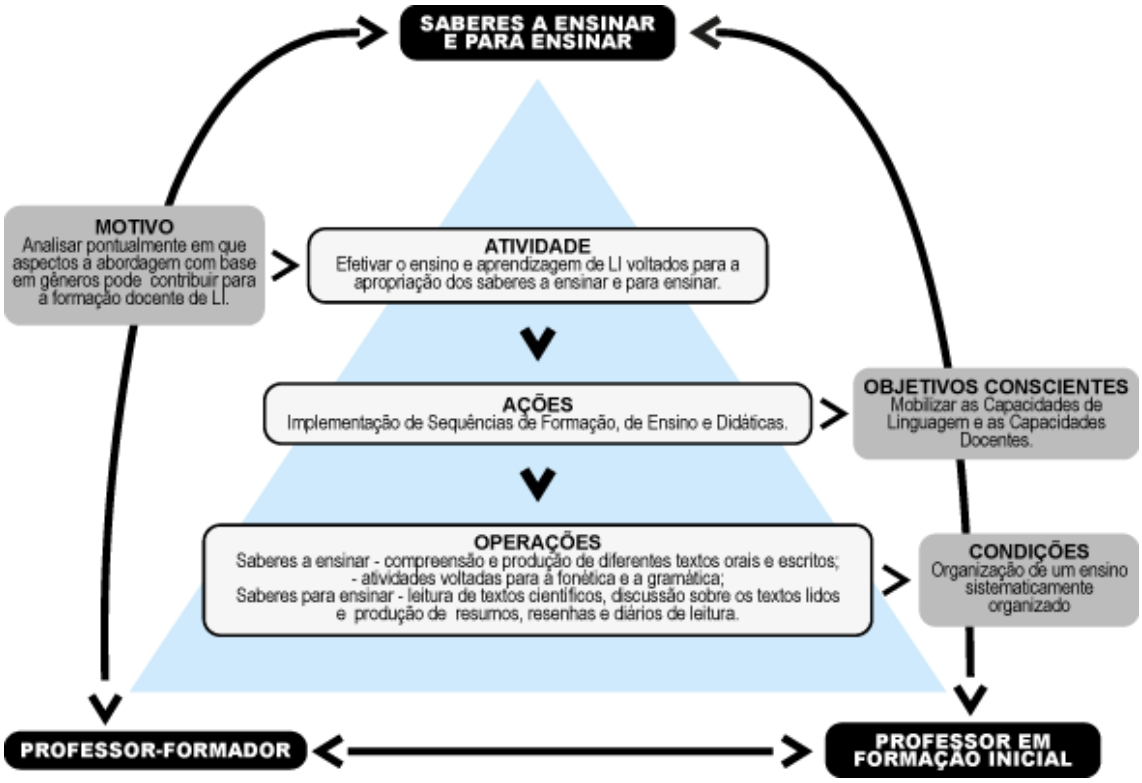
Assim posto, almejo que esta pesquisa incite, sobremaneira, o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o processo de formação inicial de professores de LI, visto consistir sua relevância social no ensino de LI no contexto de formação docente com vistas à atuação futura desse professor no contexto de Educação Básica, o que favorece a realização de novos experimentos na área de línguas.

Espero, ainda, que esta pesquisa, envolvendo diferentes contribuições de ordem teórica e metodológica, possa servir como elemento desafiador a outras práticas profissionais relacionadas não somente aos processos educativos e formativos, mas também ao desenvolvimento de outras pesquisas, propiciando possíveis reconfigurações e ressignificações na formação docente, e, quiçá, possa servir como "mola propulsora" para tomadas de decisão no que tange a Políticas Públicas Educacionais.

Enfim, concluo que, com base nos resultados encontrados ao longo de todo o percurso teórico-metodológico que permeou o processo investigativo aqui apresentado, o Sistema de Atividade envolvendo a formação docente inicial teve como MOTIVO investigar o ensino e a aprendizagem com base em gêneros. A ATIVIDADE centrou-se no ensino e aprendizagem dos Saberes a Ensinar e para Ensinar, por meio de AÇÕES pautadas em Sequências de Formação, de Ensino e Didáticas, tendo como OBJETIVOS CONSCIENTES mobilizar as Capacidades de Linguagem e as Capacidades Docentes. Para que esses objetivos fossem atingidos, várias OPERAÇÕES foram necessárias, entre elas, destaco: compreensão e produção de diferentes textos orais e escritos, atividades voltadas para a fonética e a gramática com foco nos saberes a ensinar; leitura de textos científicos, discussão sobre os textos lidos e

a produção de resumos, resenhas e diários de leitura com foco nos saberes para ensinar. Sob a forma visual, sintetizo todo o processo de implementação e de investigação no tocante ao Sistema de Atividade na figura a seguir:

Figura 91 – Síntese do Sistema de Atividade Docente no Processo Investigativo desta Pesquisa



Fonte: a própria autora

Finalmente, encerro o caminho trilhado até o momento, trazendo um fragmento de Luft (2004, p. 78), no qual menciona que as pessoas deveriam "Assinar embaixo, pagar os preços, e não se lamentar demais. Porque programamos o próprio destino a cada vez que, num tímido murmúrio ou num grande grito, a gente diz para si mesmo: ´Sim!`. Parafraseando-a digo que ao nos tornarmos profissionais da Educação estaremos sempre imersos e cercados de escolhas que exigirão o nosso sim, o pagar o preço e o assinar embaixo, pois para mim, fazer educação é assim!

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A linguística textual:** uma introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ALVES FILHO, F.; SANTOS, E. P. O tema da enunciação e o tema do gênero no Comentário *online*. **Revista Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 12, p. 78-90, 2013.

ANJOS-SANTOS, L. M. ; CAMARGO, G. P. Q. P. Língua Inglesa, Formação de professores e cidadania: articulando áreas afins. *In*: GIMENEZ, T. (Org.). **Tecendo as manhãs:** pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007.

AQUINO, O. F. O Experimento Didático-Formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. *In*: **Encontro nacional de didática e prática de ensino**. Fortaleza: Eduece, 2014. *Ebook.* Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/O%20EXPERIMENTO%20DID%C3%81TICO-FORMATIVO%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20PARA%20A%20PESQUISA%20EM%20DID%C3%81TICA%20DESENVOLVIMENTAL.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ARAÚJO, R. A. S.; LEITINHO, M. C. Reflexões sobre a prática como componente curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 89–103, 2014.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, A. T. *et al*. Concepção de alunos e professores sobre a Prática como Componente Curricular no curso de formação de professores de Ciências e Biologia. *In*: Congresso Internacional sobre Investigación em Didáctica de las Ciencias, 9, 2013, Girona. **Anais...** Girona, Espanha, 2013. p. 270-275.

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal** – Um curso de Letras em estudo. 2001, 503 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2001.

BAZERMAN, C. **Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science**. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. The WAC Clearinghouse, 2000. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/chapter1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rethoric**. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994, p. 79-101.

BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com uso de Sequência Didática contextualizada em um projeto de troca de correspondências.**

2009. 295 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES 492, de 12 de dezembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, D. F., pt. 1, p. 6009, 12 dez. 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: CNE, 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira. Brasília: MECSEF, 1998.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de: MACHADO, A. R.; CUNHA, P. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999/2007.

_____. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista da ANPOLL**, n. 19, p. 231-256, 2004.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. Tradução de: MACHADO, A. R. *et al.* Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Rev. Est. Ling.,** Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/download/2344/2293>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004, p. 131-163.

CALVO, L. C. S; FREITAS, M. A. Prática como componente curricular e sua implementação em sala de aula na visão de formadores de um curso de Letras. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 315-327, 2011.

CEDRO, W. L. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática:** uma perspectiva histórico-cultural. 2008, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../Tese_Wellington_Cedro.pdf> Acesso em: 10 nov. 2018.

CERQUEIRA, M. S. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, v. 49, n. 1, p. 129-143, 2010.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Alguns Aspectos Teóricos e Políticos sobre a Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira. **Revista Eletrônica de Educação.** Ano III. n. 06, jan./jul. 2010.

CORADIM, J. N. **Ciclos reflexivos alternativos**. 2015, 347 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CORDEIRO. A. L. **A Prática como Componente Curricular em licenciaturas de Letras**: um estudo discursivo das relações entre teoria e prática. 2015, 122 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9466>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CRISTOVÃO, V. L. L. A Genre-Based Approach Underlying Didatic Sequences for the Teaching of Languages. *In*: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (Orgs.). **Genre Studies Around the Globe**: beyond the three traditions. San Bernardino, CA: Inkshed Publications, 2015, v. 1, p. 403-452.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de Capacidades de Linguagem. *In*: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Formação Inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2013a.

_____. Vera Lucia Lopes Cristóvão. *In*: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 361-374b.

_____. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. **Linguagem em (Dis)curso,** Palhoça, SC, v. 10, n. 3, set./dez., 2010, p.705-734. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/1003/100312.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. Producing didactic sequences for EFL teaching. **New Routes in ELT**, São Paulo, n. 8, p. 22-23, jun. 1999.

_____. **Modelos didáticos de gênero:** uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**.** Londrina: UEL, 2007.

_____. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008.

_____. (Org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 16. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. *et al*. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de

gêneros textuais. **Letras (UFSM),** v. 20, p. 191-215, 2010.

_____; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo. *In:* KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. União da Vitória: Kaygangue, 2005.

_____; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no conteúdo francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, R. A. (Orgs.). **Linguística aplicada e sociedade:** ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.

CUNHA, D. A. Reflexões sobre o ponto de vista e a construção discursiva de Comentários de leitores na Web. **Revista Investigações,** Recife, v. 25, n. 2, p. 21-41, jul. 2012.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. Tradução de: MOTA, M. C. São Paulo: Edições Loyola: 2001/2003.

_____. An activity theory analysis of learning in and for inter-school work. **Educação (Porto Alegre),** v. 39, n. esp. (supl.), p. 24-31, dez. 2016.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching. **The experience of theoretical and experimental psychological research.** New York: Soviet Education, 1988.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988b.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: _____. **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p. 15-41.

DOLZ, J. Forma ensinada, objeto ensinado e formas sociais de trabalho do professor. *In*: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Formação Inicial:** uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

_____. Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc >. Acesso em: 7 out. 2015.

_____.; GAGNON, R. **Formação da didática do francês.** No prelo.

_____.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**.** *In*: DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

_____; SCHNEUWLY, B. **Pour unenseignement de l'oral.** Initiation aux genres formels à l'école**.** Paris: ESF Éditeur, 1998.

_____.; TOULOU, S. **De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l analyse des interactions didactiques.** Travail & Formation en Education, Unité Mixte de Recherche ADEF. Université de Provence, 2008. *E-book.*

FECILCAM. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Campo Mourão: Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão, 2010.

FELDMAN, D. **Trienta y seis capacidades para lá actividad docent em escuelas de educación básica**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/93881321/36-CAPACIDADES-DOCENTES>. Acesso em: 14 mai. 2012.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade,** ano XXIII, n. 79, Agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

FIGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados**. Organicom (USP),** v. 9, p. 90-100, 2009. Disponível em: www.eca.usp.br/departam/crp/crusos/posgrad/gestcorp/organicom/re_vista9/90.pdf Acesso em: 20 jun. 2014.

FITTIPALDI, B. Conceitos Centrais de Vygotsky: implicações pedagógicas. **Revista Educação.** UNG, vol. 1, nº 2. 2006. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewArticle/3>. Acesso em: 09 set. 2013.

FRANCESCON, P. K.; CRISTOVAO, V. L. L.; TOGNATO, M. I. R. As Sequências de Formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas**.** *In*: MORETO, M.; WITTKE, C, I.; CORDEIROS, G. S. (Orgs.). **Dialogando sobre as (trans)formações docentes:** (dis)cursos sobre a formação inicial e continuada. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 19-58.

FREITAS, R. A. M. M. Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. In: Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste, 10, 2010, Uberlândia. **X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste:** Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Uberlândia, 2010. v. I. p. 1-11.

GAGNON, R. **Former à enseigner l'argumentation orale***:* De l'objet de formation a l'objet enseigne en classe de culture generale. 2010. 490 f. Tese (Doutorado em Didactique). Faculte de Psichologie et des Sciences de l'Education. Université de Geneve, 2010.

_____. Double triangulation dans la compréhension de pratiques en formation et en classes de langue. Revue, FPEQ, n. 18, 2015, p. 125-141. Disponível em: <http://revuedeshep.ch/pdf/18/18-07-Gagnon.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2007.

GASPAROTTO, D. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I**. 2014, 325 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GERGEN, M. M; GERGEN, N. K. Investigação qualitativa: tensões e transformações. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 367-388.

GIMENEZ, T. Language learning and language teaching: socialisation and education in Letras courses. **Boletim.** Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL), Londrina, v. 35, p. 35-41, 1998.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**, t. I et II. Paris: Fayard, 1987.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral.** São Paulo: Ática, 2011.

HILA, C. V. D. Teoria da Instrumentação e a Formação Inicial de Professores de Português. **Revista Uniletras**. UEPG, v. 32, n. 1, 2010, p. 61-76.

_____. **Ferramentas Curso de Formação e Sequência Didática**: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa. 2011, 346 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2011.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY, B. Savoirs en (trans)formation. Au coeur de l'enseignement et de la formation. In: _____. (Orgs.). **Transformations des savoirs de référence des professions de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Educatives, p. 7-40, 2009.

JAIME JUNIOR, P. Um texto, múltiplas interpretações: antropologia hermenêutica e cultura organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 42, n. 4, 2002, p. 72.

JASNIEVSKI, C. C. **Insatisfação e mudanças:** identidades sobre o real e o ideal nas bases de conhecimento do professor. 2013, 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2013.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B. **Leitura e produção textual:** gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis: Vozes, 2017.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. New York: Routledge, 1996.

LEFFA, V. J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas.** 2007. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

_____. Metodologia do ensino de línguas. *In:* BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras**.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

LEITE, E. G. A produção de textos em sala de aula: Da correção do professor à reescrita do aluno. *In*: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas Trilhas do ISD:** Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**.** Campinas: Pontes Editores, 2012.

LENHARO, R. I. **Participação Social por Meio da Música e da Aprendizagem de Língua Inglesa em um Contexto de Vulnerabilidade Social**. 2016, 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. *et al*. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de: FRIAS, R. E. São Paulo: Centauro, 2003.

LEONT'EV, A. N. **Activity and Conciousness.** Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978.

LESSA, A. B. C. T.; LIBERALI, F. C. Critical literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity**. DELTA**. 2012, vol.28, n.2, p. 331-352. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502012000200006>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n.24, p.113-147, 2004.

_____. **Didática.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. São Paulo: Cortez, 2013. *E-book.*

_____. Avaliação da aprendizagem; visão geral [outubro de 2005]. Paulo Camargo. **Conferência Avaliação da Aprendizagem na Escola**, Sorocaba, 8 out. 2005. Disponível em: <http://www.lecschool.com.br/v1/biblioteca/eduart_avaliacao_entrev_paulo_camargo2005.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

LUFT, L. **Pensar é transgredir**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LURIA, A.R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de Psicologia Geral:** Introdução Evolucionista à Psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras:** a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. BRONCKART, J-P. Análise de documentos de prescrição do trabalho educacional: os "Parâmetros Curriculares Nacionais" e "Lês objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise". **DELTA**, 2004.

_____. LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O Resumo Escolar: Uma Proposta de Ensino do Gênero. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3638/2940>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhos de Pesquisa:** diários de leitura para revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 265 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 1998.

_____. O processo de produção textual. *In*: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. **A produção textual e o ensino.** Maringá: EDUEM, 2010. p. 75-102.

_____; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teóricometodológicos. **Domínios de Lingu@agem**. Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021/18768>. Acesso em: 08 set. 2016.

MINAYO, M. C. S**. Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 2009.

NEVES, J. D.; RESENDE, M. R. O experimento didático como metodologia de pesquisa: um estudo na perspectiva do "estado do conhecimento". *In***:** Encontro de Pesquisa em Educação/Centro-Oeste: contradições e desafios para a transformação social, 12, 2014, Goiânia. **Anais XII Encontro de Pesquisa em Educação/Centro-Oeste**, 2014. p. 1-16.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE.** João Pessoa. v. 5, n. 1 e 2. 2003, p. 193-200.

_____. A formação do professor para uso da tecnologia. *In*: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas:** Novos Olhares - Volume 2. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 209-230.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna** (DCE). Curitiba,
2008.

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

PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas Trilhas do ISD:** Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**.** Campinas: Pontes Editores, 2012.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In*: SANTOS A. R.; RITTER, L. C. B. (Orgs.). **Concepções de linguagem e ensino.** Maringá: EDUEM, 2005. (Formação do professor. EAD 18). v. 1, p. 27-79.

ROLINDO, J. M. R. Contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade na educação atual. **Revista de Educação**, v.10, n.10, 2007.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola***:* uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. São Paulo: contexto, 2001/2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHÜTZ. **English Made in Brazil**, 2011. Disponível em: http://www. sk.com.br Acesso em: 18 jan. 2018.

SFORNI. M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM editora, 2004.

_____. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educ. Real.** 2015, v. 40, n.2 , p. 375-397. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45965.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SILVA, A. A. P. **O trabalho do professor-formador de língua inglesa e a natureza de aprendizagem na formação em pré-serviço.** 2015. 298 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVA, J. A. P.; FERREIRA, H. M. Estratégias argumentativas em anúncios publicitários. **Revista Crátilo**, n. 9, v. 2, p. 97-109, dez. 2016. Disponível em: <http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/1484436/Estrat%C3%A9gias+argumentativas+em+an%C3%BAncios+publicit%C3%A1rios.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

VIAN JUNIOR, O. Conversas com formadores de professores. In: Kleber Aparecido da Silva; Rodrigo Camargo Aragão. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas: Pontes, 2013, p. 201-213.

SILVA. R. C. M. P. **Gêneros textuais e letramento: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª série.** 2005. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional.** v. 14, n. 43, p. 889–909, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2029/1927>. Acesso em: 20 jan. 2017.

STUTZ, L. **Sequências Didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de ingles**. 2012, 383 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

_____; CACILHO, M. Material apostilado em análise: gêneros digitais no ensino de língua portuguesa. **Linha D'Água**, v. *28,* n. 1, p. 125-139, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i1p125-139>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma Sequência Didática na formação docente inicial de língua inglesa. **SIGNUM:** Estudos da Linguagem. Londrina, n.14/1. p. 569-589, jun. 2011.

SYLVIO, M. C. A teoria do ensino desenvolvimental de V. V. Davidov e o ensino escolar nos Anos Iniciais. *In*: Simpósio de estudos e pesquisas da Faculdade de Educação - Ciência e Formação Utopias e Desencantos, 22, 2015, Goiânia Goiás. **Anais XXII Simpósio de estudos e pesquisas da Faculdade de Educação - Ciência e Formação Utopias e Desencantos**, 2015. v. 1, n. 1, p. 263-272.

UNESPAR. **Projeto Político do Curso de Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas**. Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VILAÇA, M. L. C. Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. v. 9, n. 23. abril/jun., 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Mind and Society**. 1930. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/mind/index.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In: Rieber, R. W.; CARTON, A. S. (Orgs.). **The collected works of L. S. Vygotsky:** Vol. 1. Problems of general psychology. New York: Plenum Press. 1987, p. 39-285.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de: CAMARGO, J. L. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto. Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas** – construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 41-66.

WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. Sociocultural studies: history, action and mediation. In: _____. (Orgs.). **Sociocultural studies of mind**, 1-34. New York: Cambridge University Press.

ZANELLA. A.V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a16>. Acesso em: 15 ago. 2015.

ZINCHENKO, V. P. A psicologia histórico-social e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) acadêmico(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "O ensino e aprendizagem com base em gêneros de texto: possíveis (re)construções dos agires discente e docente no processo de formação inicial", sob a responsabilidade de Marileuza Ascencio Miquelante, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), orientada pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão. A pesquisadora pretende realizar geração de dados com alunos de uma mesma turma, acompanhando-os no 2º e 3º ano do curso de Letras-Inglês e Literaturas da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão durante os anos de 2013 e 2014.

O objetivo principal da pesquisa é investigar o papel dos instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa tanto no que diz respeito ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem quanto das Capacidades Docentes. Esperamos poder contribuir com a área de formação de línguas estrangeiras, bem como para futuros estudos.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: os dados gerados serão os materiais didáticos preparados para o CELEM e outros materiais complementares utilizados no decorrer dos anos letivos de 2013 e 2014, além do PPP, do plano de ensino do *locus* de pesquisa, da narrativa de aprendizagem (CUNHA, 1997) e dos diários de aprendizagem (LIBERALI, 1999) de duas acadêmicas; das produções inicial e final de quatro acadêmicos(as), sejam elas orais e/ou escritas; dos excertos de transcrições de aulas. Ao participar desta pesquisa, solicitamos a disponibilidade e sua permissão para analisar os dados gerados. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer fase da pesquisa, mesmo após ter iniciado a geração dos dados, sem nenhum prejuízo.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: consideramos mínimos os riscos decorrentes dos procedimentos de geração de dados, uma vez que eles não preveem nenhum risco a integridade física ou moral dos participantes. No entanto, os procedimentos poderão acarretar constrangimentos devido às gravações das interações, ou mesmo, devido ao caráter íntimo da escrita de diários. Diante disso, esclarecemos que zelaremos para que a geração dos dados e que tentaremos minimizar as possíveis situações de constrangimentos, ficando acordado que em qualquer momento da geração de dados você poderá solicitar sua suspensão.

3. BENEFÍCIOS: espera-se com o desenvolvimento desta pesquisa, poder contribuir para o processo de formação inicial e futuros estudos.

4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA: se você precisar de alguma orientação por se sentir prejudicado(a) por causa da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UNESPAR (em fase de organização)

5. CONFIDENCIALIDADE: conforme acordado pelo grupo, você autoriza o uso de seu nome e/ou outros dados pessoais que permitam sua identificação ao longo da pesquisa. Os dados gerados serão utilizados com finalidade específica para a pesquisa, armazenados sob a responsabilidade da pesquisadora em sua residência e serão destruídos após cinco (05) anos

da data da última publicação de seus resultados.

6. ESCLARECIMENTOS: quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas pela pesquisadora e/ou pela orientadora desta pesquisa (endereço e telefone abaixo).

Marileuza Ascencio Miquelante,
Aluna da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Londrina
mikelante@gmail.com

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
veraluciacristovao@gmail.com
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380
Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 - Londrina PR
Telefone: (43) 3371-4624 / Fax: (43) 3371-4624
Orientadora da Pesquisa

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: se você estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu _____, portador(a) da cédula de identidade_____, declaro que, após leitura minuciosa do TCLE, tive oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, ciente dos procedimentos de geração de dados aos quais serei submetido(a) e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

Campo Mourão, 12 de março de 2013.

_____
Assinatura do participante

_____
Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B - DESCRIÇÃO E ANÁLISES DOS PLANO DE ENSINO

Planos de Ensino de LI II: Ementas

Análise dos Planos de Ensino de LI II, iniciado por sua ementa, conforme apresentado, a seguir.

Ementa da disciplina de LI II

Dar continuidade ao desenvolvimento discursivo do aluno iniciado no 1º. Ano, trabalhando com textos orais e escritos mais elaborados e extensos. Ênfase na produção oral e na escrita. O papel da leitura em LE. Estratégias e técnicas de leitura. Uso da Internet como ferramenta de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa. Desenvolvimento do futuro profissional através de leitura, discussão e reflexão sobre o professor de LE em formação em serviço. Fonética: consoantes.

Fonte: Planos de Ensino de 2013 a 2017

A ementa de LI II indica que o ensino e a aprendizagem dessa disciplina, no que diz respeito aos Saberes a Ensinar, pauta-se em textos orais e escritos e na fonética, voltada para o estudo das consoantes. No entanto, levando-se em conta o contexto desta pesquisa, no qual a maioria dos estudantes chega ao curso, em nível iniciante e/ou básico, se considerarmos o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, essa ementa evidencia um aspecto lacunar quanto aos textos a serem trabalhados, ao mencionar que esses deveriam ser mais elaborados e extensos, ao invés de marcar se tais textos seriam, de acordo com a distinção feita por Bakhtin (1997), gêneros primários ou secundários. O resultado dessa análise revela que, apesar de haver indicação do trabalho a partir dos textos, a ementa em estudo poderia trazer uma delimitação mais explícita acerca dos textos orais e escritos a serem trabalhados, uma vez que serão eles a permear o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento sistematizado da disciplina.

Em relação à formação teórico-metodológica, compreendida aqui como Saberes para Ensinar, a ementa aborda o estudo do papel da leitura em LE, incluindo estratégias e técnicas, o uso da Internet como ferramenta de ensino e de aprendizagem de LI, bem como o estudo de textos que foquem no desenvolvimento do professor em formação inicial (futuro profissional) e do professor em formação continuada (formação em serviço)[96].

[96] Esse item será tratado de forma mais ampliada na Seção 4.2, a qual discute a implementação das Sequências de Formação.

Plano de Ensino de LI II: Objetivos

A fim de examinar a relação entre as ementas e o objetivo da disciplina de LI II, apresento o Quadro com os objetivos da disciplina de LI II de 2012 a 2017, o qual demonstra o que foi identificado por meio da análise realizada.

Objetivos da disciplina de Língua Inglesa II de 2012 a 2017

Identificação/objetivos da disciplina de LI II		**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**
1	Desenvolver as Capacidades de Linguagem básicas, tais como: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva em LI;	X	X	X			
	Desenvolver as Capacidades de Linguagem: capacidade de significação, capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva em Língua Inglesa na compreensão e produção escrita, bem como na compreensão e produção oral;				X	X	
	Desenvolver as Capacidades de Linguagem em Língua Inglesa na compreensão e produção escrita, bem como na compreensão e produção oral;						X
2	Promover a compreensão do uso de estratégias e técnicas de aprendizagem em Língua Inglesa;	X	X	X	X	X	X
3	Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa.	X	X	X	X	X	
	Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa, com foco nas consoantes;						X
4	Oportunizar ao aluno a compreensão sobre o papel da Língua Inglesa na formação social do indivíduo	X					
5	Oportunizar ao aluno a compreensão e discussão sobre o papel do professor de Língua Inglesa e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.	X	X	X	X	X	X
6	Praticar usos e funções da linguagem de diversos gêneros textuais de diferentes esferas de atividade;				X	X	
7	Proporcionar ao professor em formação a prática da compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral em Língua Inglesa por meio de situações sociais com base em uma visão de linguagem como prática social;				X	X	
	Proporcionar ao professor em formação inicial a prática da compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral em Língua Inglesa por meio de situações de comunicação com base em uma visão de linguagem como prática social, considerando o contexto do trabalho e formação docente;						X
8	Discutir compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral em língua inglesa no contexto do trabalho e formação docente;				X	X	
9	Usar tecnologias digitais como ferramentas de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa;						X
10	Estudar os aspectos léxico-gramaticais tanto inerentes aos gêneros de texto em foco quanto às necessidades e/ou dificuldades de aprendizagem que se apresentarem nas produções orais e/ou escritas.						X
11	Trabalhar diversos gêneros textuais de diferentes esferas da atividade humana;						X

Fonte: a própria autora, com base no Planos de Ensino de 2012 a 2017

Ao analisar os *Objetivos da Disciplina* de LI II, é possível perceber que, dos onze tópicos dos Planos de Ensino de 2012 a 2017, apenas três deles se fazem presentes ao longo dos seis anos analisados, a saber: "2. promover a compreensão do uso de estratégias e técnicas de aprendizagem em Língua Inglesa; 3. desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa, com foco nas consoantes; 5. oportunizar ao aluno a compreensão sobre o papel do professor de Língua Inglesa e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa."

A permanência de tais objetivos parece atender aos seguintes itens da ementa da disciplina de LI II: "Estratégias e técnicas de leitura. Desenvolvimento do futuro profissional através de leitura, discussão e reflexão sobre o professor de LE em formação em serviço. Fonética: consoantes". Embora o foco nas consoantes estivesse presente na ementa, foi inserido, de forma específica nos objetivos, apenas em 2017.

O tópico 1. "Desenvolver as Capacidades de Linguagem em Língua Inglesa na compreensão e produção escrita, bem como na compreensão e produção oral", do Quadro 15, em sua essência, se manteve desde 2012. No entanto, pequenas alterações ocorreram nos anos de 2015 e 2016, resultando em uma ressignificação para o ano de 2017, conforme segue: "Desenvolver as Capacidades de Linguagem em Língua Inglesa na compreensão e produção escrita, bem como na compreensão e produção oral". Tal ressignificação parece evidenciar uma compreensão mais ampliada acerca do ensino com vistas ao desenvolvimento das CL, envolvendo a compreensão e produção escrita e também a compreensão e produção oral.

A exclusão do tópico 4. "Oportunizar ao aluno a compreensão sobre o papel da Língua Inglesa na formação social do indivíduo", a partir do ano de 2013, pode ter ocorrido devido ao entendimento de que, ao se conceber o ensino de LI como prática social, tal objetivo parece ficar contemplado, perpassando todos os demais. A substituição do tópico 4 pela inserção do tópico 7. "Proporcionar ao professor em formação inicial a prática da compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral em Língua Inglesa por meio de situações de comunicação com base em uma visão de linguagem como prática social, considerando o contexto do trabalho e formação docente" demonstra uma maior compreensão quanto ao processo de formação, pois o texto deixa ter o foco voltado para o agir individual, partindo em direção a um agir coletivo. Além disso, há que se considerar a explicitação de que a linguagem passa a ser assumida como prática social.

A inserção do tópico 6, nos anos de 2015 e 2016, quanto a "Praticar usos e funções da linguagem de diversos gêneros textuais de diferentes esferas de atividade", parece

destoar dos demais objetivos no que concerne às concepções de linguagem. Esse tópico, diferente dos demais, indica uma visão coerente com a concepção de linguagem tida como expressão do pensamento, ao passo que os outros se aproximam da concepção de linguagem como processo de interação (GERALDI, 2004).

Os tópicos 9, 10 e 11, quanto a "Usar tecnologias digitais como ferramentas de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa; Estudar os aspectos léxico-gramaticais tanto inerentes aos gêneros de texto em foco quanto às necessidades e/ou dificuldades de aprendizagem que se apresentarem nas produções orais e/ou escritas;" e "Trabalhar diversos gêneros textuais de diferentes esferas da atividade humana", inseridos no ano de 2107, parecem evidenciar que a deliberação do grupo de professores de LI, ocorrida no ano de 2012, em relação ao consenso de se realizar o ensino com base em gêneros, se mantém, conforme consta no estudo de Silva (2015). É importante ressaltar que essa autora, ao investigar as possíveis relações entre o que constava no Plano de Ensino e no material utilizado, identificou que havia uma discrepância entre eles, pois os resultados de seu estudo revelaram que o material utilizado centrava-se na gramática normativa, "focado no ensino de estruturas linguísticas que se fundamentam nos princípios de certo e errado, sem considerar as variações linguísticas existentes" (SILVA, 2015, p. 261-262). Em relação a essa lacuna apontada pela autora, há uma indicação de que o material didático, foco do meu estudo, descrito e analisado na Seção 5.1.2 – Plano Global das Sequências de Formação Implementadas, diferente do que foi identificado por ela, vai ao encontro do que está posto no Plano de Ensino, pois, de acordo com os objetivos em análise, há indicativos de uma compreensão mais ampliada quanto à proposta de ensino com base em gêneros.

Nesse sentido, reitero a defesa de Libâneo no que diz respeito ao papel do professor como sujeito ativo, que se percebe como agente de uma prática profissional inserida no contexto mais amplo da prática social, sendo, portanto, capaz de "fazer correspondência entre os conteúdos que ensina e sua relevância social, frente às exigências de transformação da sociedade presente e diante das tarefas que cabe ao aluno desempenhar no âmbito social, profissional, político e cultural" (LIBÂNEO, 1994, p. 121). Em outras palavras, é fundamental que o professor formador esteja atento ao seu contexto e ao seu papel frente ao processo de formação inicial de futuros professores de LI.

Plano de Ensino de LI II: Programa da Disciplina

Partindo do defendido por Libâneo quanto à articulação entre os objetivos e os conteúdos, apresento o Quadro com a síntese do Programa da Disciplina (conteúdos) entre os anos de 2012 e 2017.

Programa da disciplina de Língua Inglesa II de 2012 a 2017

Identificação/ Programa da disciplina de LI II		2012	2013	2014	2015	2016	2017
1	Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais escritos: 1º. Semestre: resumo acadêmico e científico, resenha descritiva; 2º. Semestre: resenha descritiva, artigos de opinião.	X					
	Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais, revisando funções básicas da Língua Inglesa, envolvendo os gêneros textuais escritos: resumo acadêmico e científico, resenha descritiva e artigos de opinião.	X					
	Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, contemplando funções básicas da língua inglesa. 1º. Semestre: guia turístico; carta de aconselhamento; anúncio; 2º. Semestre: lendas urbanas; poemas e comentários; artigo de opinião		X				
	Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, contemplando funções básicas da língua inglesa. Gêneros textuais: anúncio; carta de aconselhamento; notícia.			X			
	Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, contemplando as Capacidades de Linguagem, bem como os usos e funções da língua inglesa (Anúncios institucionais e de serviços; Sinopse – comentário e entrevista; Coluna de aconselhamento – cartas de pedido de aconselhamento e cartas resposta ou pergunta – resposta)				X	X	
	Compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral em língua inglesa no contexto do trabalho docente.				X	X	
	Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, contemplando as Capacidades de Linguagem. Gêneros textuais centrais a serem estudados e seus elementos constitutivos: anúncios institucionais e de serviço público, texto de opinião, sinopse, comentário, entrevista, coluna de conselho com cartas de pedido de aconselhamento e cartas resposta ou pergunta-resposta. Gêneros textuais periféricos: trechos de filmes, letras de música, verbetes de dicionário.						X
2	Trabalho com as Capacidades de Linguagem (discursiva e linguístico-discursiva) básicas da Língua Inglesa:	X					
	Trabalho com as Capacidades de Linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) básicas da Língua Inglesa:		X	X			
3	Análise contextual			X			
4	Revisão de funções básicas da Língua Inglesa, tais como: tecer opiniões, descrever personagens, cenários e lugares, dar sugestões, conselhos, razões, recontar eventos e experiências;	X					
	Revisão de funções básicas da Língua Inglesa, tais como: descrever (sequencias descritivas), informar (sequencias explicativas/injuntiva) orientar, argumentar, relatar, narrar;		X	X			
	Sequências injuntiva, argumentativa (persuadir e informar); dialógica, descritiva, narrativa e explicativa				X	X	X
5	Multimodalidade: cor, áudio, tamanho e formato da fonte, imagens				X	X	X
6	Léxico: vocabulário relacionado às temáticas abordadas				X	X	X
7	Verbos: auxiliares, principais, modais, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.	X					
	Verbos: auxiliares, principais, modais (can/could/may/should), nas formas afirmativa, negativa e interrogativa;		X	X			
8	Tempos verbais: presente simples, passado simples, futuro simples, presente e passado contínuos, presente perfeito, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.	X					
	Tempos verbais: presente simples (verbos to be e outros verbos de ação com foco na terceira pessoa do singular), passado simples, futuro simples, presente e passado contínuo, presente perfeito, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa; imperativo		X	X			

	Verbos: Tempos verbais - presente simples; presente contínuo, presente perfeito, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa; Modo - imperativo; Voz do verbo – passiva; Verbos modais, Verbos frasais				X	X	X
9	Grau e uso dos adjetivos.	X					
	Grau e uso dos adjetivos (grau superlativo)		X	X			
	Adjetivos				X	X	X
10	Formação de palavras: sufixos e prefixos.	X			X	X	X
	Formação de palavras: sufixos e prefixos (formação de substantivos a partir de adjetivos)		X	X			
11	Expressões de quantidade.	X	X	X			
12	Modalizações				X	X	X
13	Pronomes: relativos	X					
	Pronomes: relativos (retomada dos pronomes pessoais, possessivos adjetivos, oblíquos)		X				
	Pronomes: relativos (retomada dos pronomes pessoais, possessivos adjetivos, oblíquos, entre outros)			X			
	Pronomes: pessoais, pronomes possessivos adjetivos, pronomes possessivos, pronomes oblíquos, demonstrativos e interrogativos *(WH-questions)*				X	X	X
14	Advérbios: tempo e lugar				X	X	X
15	Operadores discursivos	X					
	Operadores discursivos (But / However/or)		X	X			
	Conexão				X	X	X
16	Coesão nominal e verbal				X	X	X
17	Noções de Fonética (consoantes).	X	X	X			
	Aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa correspondentes aos gêneros estudados				X	X	X
18	Leituras complementares sobre Desenvolvimento Profissional	X	X	X			
19	Estratégias e técnicas de leitura em Língua Inglesa.				X	X	X
20	Artigos científicos ou outros textos sobre a formação do professor de Língua Inglesa e o processo de ensino e aprendizagem desta língua.	X	X	X			
	Formação de professores: Artigos científicos ou outros textos sobre a formação do professor de Língua Inglesa e o processo de ensino e aprendizagem desta língua.				X	X	
	A formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa						X
21	O papel do professor de línguas e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.				X	X	

Fonte: a própria autora, com base no Planos de Ensino de 2012 a 2017

A análise concernente ao *Programa da disciplina* de LI II, demonstra que, assim como os objetivos, os tópicos do programa também sofrem alterações. No entanto, as alterações, em sua maioria, estão mais no nível de reajustes e readequações da escrita do que, propriamente, em relação à mudança de conteúdos.

Uma das alterações diz respeito aos gêneros selecionados para o trabalho ao longo dos seis anos em análise, a saber: i. o Resumo Acadêmico e Científico, a Resenha Descritiva e o Artigo de Opinião, no ano de 2012; ii. o Guia Turístico; a Carta de Aconselhamento; o Anúncio; as Lendas Urbanas; os Poemas, os Comentários e o Artigo de Opinião, nos anos de 2013 e 2014; iii. os Anúncios Institucionais e de Serviços; a Sinopse – Comentário e Entrevista; a Coluna de Aconselhamento – Cartas de Pedido de Aconselhamento e Cartas Resposta ou Pergunta – Resposta, nos anos de 2015 a 2017,.

Tanto os objetivos quanto o programa mencionam o trabalho com gêneros orais e escritos, a fim de oportunizar o desenvolvimento das CL dos PFI. Contudo, a análise dos gêneros presentes nos Planos de Ensino revelam uma maior propensão ao trabalho com os gêneros escritos. Essa identificação me parece lacunar, instigando-me a apontar um possível encaminhamento para dirimir a lacuna identificada no documento em estudo, quiçá, na prática formativa. Desse modo, defendo como possibilidade a divisão da disciplina em compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral. Destaco que a escrita e a oralidade não são entendidas aqui como dicotômicas, mas sim como modalidades diferentes de uma língua, em que uma não se efetiva sem a outra. Todavia, para fins de aprendizagem de uma língua estrangeira, talvez essa seja uma postura necessária, com vistas a um equilíbrio entre o ensino dessas modalidades.

Há uma explicitação no programa sobre as sequências textuais (ADAM, 2008), as quais são coerentes com os gêneros apresentados nos Planos de Ensino. O estudo de tais sequências podem contribuir para o desenvolvimento das CL, em especial, as CS. Além disso, há um detalhamento dos aspectos léxico-gramaticais, considerados ensináveis, a partir dos gêneros em foco, indo ao encontro do que se espera em relação ao desenvolvimento das CLD, no entanto, compreendo que a forma de apresentação desses conteúdos precisa ser repensada. A análise contextual, compreendida como aquela que pode oportunizar o desenvolvimento das CA e significação, indicando a análise da situação de ação de linguagem, por meio de atividades voltadas para o contexto de produção (lugar social, momento da produção, enunciador, destinatário/coprodutores, objetivo), bem como estabelecendo relações com o contexto de recepção do texto em estudo, está evidenciada apenas no ano de 2015. Isso indica que ainda há aspectos lacunares a serem superados.

Por fim, a formação para o processo de ensino e aprendizagem de LI aparece como um dos conteúdos a ser trabalhado ao longo da disciplina, ao fazer referência aos textos de formação teórico-metodológica.

Plano de Ensino de LI III: Ementa

Apresento e discuto a ementa da disciplina de LI III, descrita na sequência.

Ementa da disciplina de LI III

O conceito de língua, linguagem e cultura na perspectiva sócio-histórica. Fonética e fonologia: Vogais. As principais diferenças nas vogais entre as variedades mais conhecidas. Posicionamento crítico em relação à pronúncia e os diferentes sotaques no ensino/aprendizagem de língua inglesa. A relação língua e cultura no ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira. A língua inglesa e a construção da identidade e da cidadania um mundo globalizado. Papéis e funções do professor de línguas na formação do educando. Desenvolvimento da oralidade e da escrita na língua-alvo através de assistência e debates críticos de filmes, artigos, entrevistas. Estudo específico dos pontos gramaticais: *present perfect* e *reported speech* e sua função no discurso em Língua Inglesa.

Fonte: Planos de Ensino de 2013 a 2017

Essa ementa expressa uma ruptura em relação à proposta da disciplina de LI II, pois, considerando que a disciplina de LI III, assim como a do segundo ano, é voltada para o ensino da língua, parece-me que há uma lacuna quanto a essa função. Aponto isso, devido ao fato de que dos nove tópicos que a compõe, cinco são voltados para os Saberes a Ensinar, sendo três deles dedicados à questão da "fonética e fonologia: vogais; as principais diferenças nas vogais entre as variedades mais conhecidas e ao posicionamento crítico em relação à pronúncia e os diferentes sotaques no ensino/aprendizagem de LI. Os outros dois são voltados para o "desenvolvimento da oralidade e da escrita na língua-alvo através de assistência e debates críticos de filmes, artigos, entrevistas e o estudo específico dos pontos gramaticais: *present perfect* e *reported speech* e sua função no discurso em língua inglesa," indicando um trabalho a partir de filmes, artigos e entrevistas com foco no *present perfect* e *reported speech*. Essa especificidade quanto aos aspectos gramaticais a serem abordados, ao longo do terceiro ano, demonstra que, provavelmente, esse conteúdo não foi elencado a partir dos gêneros mencionados na ementa, mas sim em uma perspectiva regida pela organização a partir de tópicos gramaticais.

Frente ao identificado, parece-me que a proposta dessa ementa não explicita o que é considerado central para a disciplina de forma a contribuir concomitantemente à apropriação do Saberes a Ensinar e para Ensinar.

Os demais tópicos referem-se à formação teórico-metodológica, apresentando uma possível articulação entre essa formação e os demais conhecimentos apresentados na ementa.

Plano de Ensino de LI III: Objetivos

Tendo em conta o fato de que a Ementa orienta a produção dos objetivos e dos programas de uma disciplina, apresento o Quadro com o resultado de análise dos objetivos da disciplina de LI III.

Objetivos da Disciplina de LI III

Identificação/objetivos da disciplina de LI III		2012	2013	2014	2015	2016	2017
1	Discutir a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem.	X	X	X	X	X	X
2	Desenvolver as Capacidades de Linguagem básicas: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva em LI			X	X	X	
	Desenvolver as Capacidades de Linguagem em LI						X
3	Oportunizar práticas pedagógicas com o intuito de desenvolver a modalidade de compreensão e produção oral e escrita do aluno-professor em nível pré-intermediário de proficiência.	X	X	X	X	X	
	Oportunizar práticas formativas com o intuito de desenvolver a compreensão e produção oral e escrita do professor em formação por meio de diferentes gêneros de texto;						X
4	Trabalhar diversos gêneros textuais de diferentes esferas da atividade humana						X
5	Desenvolver aspectos gramaticais em nível pré-intermediário	X	X				
6	Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos	X	X				
	Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa			X	X		
	Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa, com foco nas vogais						X
7	Promover e desenvolver um posicionamento crítico em relação aos temas trabalhados, bem como discutir sobre a formação do professor de línguas.	X	X				
8	Oportunizar momentos em que o aluno-professor seja capaz de propor, desenvolver e apresentar atividades de microensino visando a futura prática do aluno-professor de Língua Inglesa.	X					
	Desenvolver e apresentar atividades de microensino no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, visando a futura prática do aluno-professor.		X	X	X	X	X
9	Oportunizar ao aluno a compreensão sobre o papel do professor de Línguas de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.			X	X	X	
	Oportunizar a compreensão sobre o papel e atribuições do professor de Línguas para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.						X
10	Estudar os aspectos léxico-gramaticais tanto inerentes aos gêneros de texto em foco quanto às necessidades e/ou dificuldades de aprendizagem que se apresentarem nas produções orais e/ou escritas.						X

Fonte: a própria autora, com base no Planos de Ensino de 2012 a 2017

Ao analisar os tópicos referentes aos *Objetivos da Disciplina* de LI III, dos dez identificados nos Planos de Ensino de 2012 a 2017, apenas quatro deles se repetem ao longo dos seis anos analisados, a saber: "1. Discutir a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem; 3. Oportunizar práticas formativas com o intuito de desenvolver a compreensão e produção oral e escrita do professor em formação por meio de diferentes gêneros de texto; 6. Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa, com foco nas vogais; 8. Desenvolver e apresentar atividades de microensino no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, visando a futura prática do aluno-professor".

A manutenção desses quatro objetivos apresenta-se coerente com os seguintes itens da ementa da disciplina de LI III: "O conceito de língua, linguagem e cultura na perspectiva sócio-histórica. Fonética e fonologia: Vogais. Papeis e funções do professor de línguas na formação do educando. Desenvolvimento da oralidade e da escrita na língua-alvo através de assistência e debates críticos de filmes, artigos, entrevistas", indicando, uma certa articulação entre a ementa e os objetivos.

Os tópicos 5 e 7 foram excluídos, no ano de 2013. Esses tópicos objetivavam, respectivamente, desenvolver aspectos gramaticais em nível pré-intermediário; promover e desenvolver um posicionamento crítico em relação aos temas trabalhados, bem como discutir sobre a formação do professor de línguas. No que diz respeito ao tópico 5, encontra-se na ementa que seriam estudados apenas "o *present perfect* e o *reported speech* e sua função na língua inglesa". Com referência ao tópico 7, a exclusão deve ter acontecido em função da mudança de perspectiva de trabalho, pois, em 2014, houve a troca de professores e eu, professora-pesquisadora, assumi a disciplina de LI III, passando a ensiná-la por meio da SD, tendo, portanto, os gêneros como instrumento de ensino, ao invés do tema.

A partir do ano de 2014, foram inseridos/alterados os seguintes tópicos: "2. Desenvolver as Capacidades de Linguagem em LI; 4. Trabalhar diversos gêneros textuais de diferentes esferas da atividade humana; 9. Oportunizar a compreensão sobre o papel e atribuições do professor de Línguas para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa; 10. Estudar os aspectos léxico-gramaticais tanto inerentes aos gêneros de texto em foco quanto às necessidades e/ou dificuldades de aprendizagem que se apresentarem nas produções orais e/ou escritas." Essa inserção, com possíveis alterações, confirmam a mudança de perspectiva de ensino citada na discussão sobre a exclusão dos tópicos 5 e 7. Ressalto que, embora, tenha havido mudança na proposta de ensino, a ementa não foi descumprida, conforme seção que trata das Sequências de Formação implementadas.

Plano de Ensino de LI III: Programa da Disciplina

Dando sequência à discussão sobre os Planos de Ensino, apresento o resultado da análise do programa da disciplina de LI III.

Programa da disciplina de Língua Inglesa III de 2012 a 2017

Identificação/programa da disciplina de LI III		2012	2013	2014	2015	2016	2017
1	Atividades de produção e compreensão oral e escrita por meio de gêneros discursivos em diferentes esferas de circulação 1º. Semestre: artigo de opinião, notícias. 2º. Semestre: propaganda e anúncios publicitários.	X	X				
	Atividades de produção e compreensão oral e escrita por meio de gêneros textuais de diferentes esferas de circulação. Gêneros textuais: poemas e comentário; lendas urbanas; artigo de opinião, romance gráfico			X			
	Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, contemplando as Capacidades de Linguagem, bem como os usos e funções da língua inglesa. Gêneros textuais: poemas e comentário; lendas urbanas; artigo de opinião, romance gráfico				X	X	
	Compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral em língua inglesa no contexto do trabalho docente.					X	
	Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, com vistas a desenvolver as Capacidades de Linguagem. Gêneros textuais centrais: Abstract (Resumo Acadêmico), Verbete de dicionário, Resenha Crítica (*Critical Review*), *Graphic Novel* (HQ); Gêneros periféricos: Artigo Científico (exemplos e abstracts), Comentário Crítico.						X
2	Trabalho com as Capacidades de Linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) básicas da Língua Inglesa:			X			
3	Desenvolvimento do conhecimento sistêmico em todos os campos da linguística (nível lexical, semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico) a partir dos temas e gêneros discursivos abordados em um nível pré-intermediário: 1º. Semestre: artigo de opinião, notícias. 2º. Semestre: propaganda, publicitários.	X					
	Desenvolvimento do conhecimento sistêmico em todos os campos da linguística (nível lexical, semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico) a partir dos temas e gêneros discursivos abordados em um nível pré-intermediário: Artigos de opinião, notícias, propagandas e anúncios publicitários		X				

	Desenvolvimento do conhecimento sistêmico em todos os campos da linguística (nível lexical, semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico) a partir dos temas e gêneros discursivos abordados em um nível pré-intermediário.			X			
4	Análise contextual			X			
5	Revisão das sequências textuais: descritivas, explicativas, injuntivas, argumentativas e narrativas			X			
	Sequências textuais - descritivas, narrativas e argumentativas;				X		
	Sequências linguísticas descritivas, narrativas, expositivas e argumentativas.						X
6	Fonética e fonologia: vogais e semivogais.	X	X	X	X		
	Aspectos fonéticos e fonológicos: vogais e ditongos					X	
	Aspectos fonéticos e fonológicos correspondentes ao gênero estudado.						X
7	Aspectos gramaticais	X					
	Aspectos linguísticos; Presente Perfeito X Presente Perfeito Contínuo; Passado Perfeito X Passado Perfeito Contínuo; Condicionais; Pronomes e determinantes; Adjetivos e Advérbios		X				
	Aspectos léxico-gramaticais: Fonética e fonologia: vogais /æ/, /e/, /ɪ/, /i:/; semivogais; aspectos linguísticos; Presente Perfeito X Presente Perfeito Contínuo; Passado Perfeito X Passado Perfeito Contínuo; Condicionais; Pronomes e determinantes; Adjetivos e Advérbios; Pronomes Relativos; Operadores discursivos; Discurso direto e indireto *Simple Past;*			X			
	Aspectos léxico-gramaticais inerentes aos gêneros a serem estudados: Léxico - vocabulário relacionado às temáticas abordadas; verbos - passado simples (regulares e irregulares), passado contínuo, presente simples e presente perfeito; organizadores textuais (conectivos); Modalizadores elementos multimodais (cor, áudio, imagem, planos infográficos, fonte); figuras de linguagem – metáfora, ironia, sinédoque, repetição.				X		
	Aspectos léxico-gramaticais inerentes aos gêneros a serem estudados: vocabulário relacionado às temáticas abordadas, conexão (conectivos), coesão nominal e verbal, operadores argumentativos, tempos verbais: Presente Simples, Presente Contínuo, Passado Simples e Presente Perfeito, Verbos Modais e Modalizações, Imperativo, Voz passiva, Gerúndio (-ING), Verbos frasais, adjetivos, formação de palavras (sufixos e prefixos), pronomes pessoais, pronomes possessivos adjetivos, pronomes possessivos, pronomes oblíquos, demonstrativos e interrogativos (WH-questions), advérbios de tempo e lugar, multimodalidade (cor, áudio, imagem),						X

	Aspectos léxico-gramaticais, considerados transversais, não inerentes aos gêneros estudados, conforme se apresentarem as necessidades e/ou dificuldades de aprendizagem.						X
8	Leitura, discussão e microaulas a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem de LI.					X	
9	Estratégias e técnicas de leitura em Língua Inglesa.						X
10	Atividades prático-pedagógicas com foco no processo de ensino e aprendizagem de línguas.	X	X				
11	Leitura e discussão de artigos, com algumas resenhas, que tenham como temas o processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem a formação inicial e continuada do professor de línguas.	X	X	X			
12	O papel do professor de línguas e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.					X	
13	Formação de professores: Artigos científicos ou outros textos sobre a formação inicial do professor de Língua Inglesa e o processo de ensino e aprendizagem desta língua.				X	X	
14	A formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.						X

Fonte: a própria autora

O *Programa da disciplina* de LI III é constituído por 14 tópicos entre os anos de 2012 e 2017. Desses, o único que se mantém é o que diz respeito à fonética e fonologia, ainda assim, é possível perceber alteração no foco a ser desenvolvido com os estudantes. Até o ano de 2015, consta o trabalho com as vogais e semivogais. Em 2016, vogais e ditongos. Em 2017, não há uma especificação quanto ao trabalho a ser desenvolvido com a fonética, menciona-se apenas aspectos fonéticos e fonológicos correspondentes aos gênero estudado.

Quanto aos gêneros selecionados para o trabalho, ao longo dos seis anos, em análise, se alteram. Nos anos de 2012 e 2013, aparecem o artigo de opinião, as notícias, a propaganda e os anúncios publicitários. No período de 2014 a 2016, são elencados os poemas, o comentário; as lendas urbanas; o artigo de opinião e o romance gráfico. Em 2017, os gêneros listados são o *Abstract* (Resumo Acadêmico), Verbete de dicionário, Resenha Crítica (*Critical Review*), *Graphic Novel* (HQ); o Artigo Científico (exemplos e *abstracts*) e o Comentário Crítico.

Ao tratar dos gêneros trabalhados no segundo ano, discuti uma possível lacuna quanto à presença de gêneros orais, fato este que se repete nos gêneros presentes nos Planos de Ensino de LI III, os quais são, majoritariamente, voltados para a escrita. Diante

disso, retomo o que foi sugerido por mim quanto à divisão da disciplina em compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral. Tal sugestão objetiva um possível equilíbrio entre o ensino da leitura, oralidade e escrita, bem como das práticas de análise linguística, envolvendo aspectos léxico-gramaticais.

No que tange ao trabalho com as sequências textuais (ADAM, 2008) descritivas, explicativas/injuntivas; narrativas, expositivas e argumentativas, nos anos de 2014, 2015 e 2017, estas se apresentam coerentes com os gêneros listados nos Planos de Ensino. O estudo de tais sequências, conforme defendido pelos autores genebrinos, oportunizam o desenvolvimento das CL, em especial, das CD.

Em relação aos aspectos léxico-gramaticais, no ano de 2012, constam apenas aspectos gramaticais. No ano de 2013, aparecem: aspectos linguísticos, presente perfeito x presente perfeito contínuo, passado perfeito x passado perfeito contínuo, condicionais, pronomes, determinantes, adjetivos e advérbios. No ano de 2014, mantém-se os mesmos itens de 2013, sendo acrescentados os pronomes relativos, os operadores discursivos, o discurso direto e indireto e o *Simple Past.* No ano de 2015, estão inclusos vocabulário relacionado às temáticas abordadas, verbos - passado simples (regulares e irregulares), passado contínuo, presente simples e presente perfeito, organizadores textuais (conectivos), modalizadores, elementos multimodais (cor, áudio, imagem, planos infográficos, fonte) e figuras de linguagem – metáfora, ironia, sinédoque, repetição. No ano de 2016, não é mencionado o trabalho com os aspectos léxico-gramaticais e, no ano de 2017, há uma repetição dos aspectos léxico-gramaticais do segundo ano, a saber: vocabulário relacionado às temáticas abordadas, conexão (conectivos), coesão nominal e verbal, operadores argumentativos, tempos verbais: presente simples, presente contínuo, passado simples e presente perfeito, verbos modais e modalizações, imperativo, voz passiva, gerúndio (-ING), verbos frasais, adjetivos, formação de palavras (sufixos e prefixos), pronomes pessoais, pronomes possessivos adjetivos, pronomes possessivos, pronomes oblíquos, demonstrativos e interrogativos (WH-questions), advérbios de tempo e lugar, multimodalidade (cor, áudio, imagem). Os resultados dessas análises indicam uma oscilação na manutenção dos conteúdos, o que pode revelar um descompasso entre o que se espera em termos de progressão de conteúdo. Para além da progressão, esse resultado pode apresentar-se como um possível complicador para o processo de ensino e aprendizagem da LI, tanto no que diz respeito aos Saberes a Ensinar quanto aos Saberes para Ensinar.

Além disso, há que se considerar a análise contextual, conforme discussão acerca do Plano de Ensino do segundo ano, aparece, no terceiro ano, apenas no ano de 2014, sugerindo uma lacuna quanto ao desenvolvimento das CA e significação.

Há indicação, em todos os anos, de conteúdos voltados à formação teórica de professores, especialmente, com foco no processo de ensino e aprendizagem de LI.

A fim de concluir esta análise, procuro estabelecer uma relação entre as ementas, os objetivos e os programas das disciplinas de LI II e III, observando se há coerência e/ou implicações entre eles, conforme segue.

Relações entre ementas, objetivos e programas das disciplinas de LI II e III

LI II	
Objetivos	Conteúdo do Programa
Desenvolver as Capacidades de Linguagem em Língua Inglesa na compreensão e produção escrita, bem como na compreensão e produção oral (desde 2012)	Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, contemplando as Capacidades de Linguagem. Gêneros textuais centrais a serem estudados e seus elementos constitutivos: anúncios institucionais e de serviço público, texto de opinião, sinopse, comentário, entrevista, coluna de conselho com cartas de pedido de aconselhamento e cartas resposta ou pergunta-resposta. Gêneros textuais periféricos: trechos de filmes, letras de música, verbetes de dicionário.
Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa, com foco nas consoantes (desde 2012)	Aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa correspondentes aos gêneros estudados
Estudar os aspectos léxico-gramaticais tanto inerentes aos gêneros de texto em foco quanto às necessidades e/ou dificuldades de aprendizagem que se apresentarem nas produções orais e/ou escritas (em 2017)	Léxico: vocabulário relacionado às temáticas abordadas; Verbos: Tempos verbais - presente simples; presente contínuo, presente perfeito, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa; Modo - imperativo; Voz do verbo – passiva; Verbos modais, Verbos frasais; Pronomes: pessoais, pronomes possessivos adjetivos, pronomes possessivos, pronomes oblíquos, demonstrativos e interrogativos
Oportunizar ao aluno a compreensão e discussão sobre o papel do professor de Língua Inglesa e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (desde 2012)	A formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa
LI III	
Objetivos	Conteúdo do Programa
Desenvolver as Capacidades de Linguagem em LI (a partir de 2014)	Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, com vistas a desenvolver as Capacidades de Linguagem. Gêneros textuais centrais: Abstract (Resumo Acadêmico), Verbete de dicionário, Resenha Crítica (*Critical Review*), *Graphic Novel* (HQ); Gêneros periféricos: Artigo Científico (exemplos e abstracts), Comentário Crítico.
Desenvolver a compreensão e produção oral e escrita do professor em formação por meio de diferentes gêneros de texto (desde 2012)	
Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa, com foco nas vogais (desde 2012)	Aspectos fonéticos e fonológicos correspondentes ao gênero estudado.
Discutir a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem (desde 2012)	Leitura, discussão e microaulas a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem de LI.

Desenvolver e apresentar atividades de microensino no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, visando a futura prática do aluno-professor (desde 2012)	
Oportunizar a compreensão sobre o papel e atribuições do professor de Línguas para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (desde 2012)	A formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Planos de ensino de 2012 a 2017

A análise dos tópicos delimitados para este estudo – ementa, objetivos e programa – mostra que a organização da prática formativa, com vistas ao desenvolvimento das CL, a partir de textos pertencentes a diferentes esferas de atividades humanas, está explicitado nos Planos de Ensino de LI II, desde 2012, e, no de LI III, desde de 2014, ano em que a turma participante desta pesquisa cursou o terceiro ano. A delimitação de que se espera o desenvolvimento das CL dos professores em formação inicial marca uma opção teórico-metodológica pautada no ensino com base em gêneros, no viés do ISD, base deste estudo.

Outro aspecto que chama a atenção diz respeito à oscilação de conteúdos, em especial, do terceiro ano. Essa oscilação parece indicar uma tentativa de alinhar os conteúdos do segundo e do terceiro ano com vistas à uma progressão.

Para Libâneo (1994, p. 130) o professor ao selecionar os conteúdos de ensino deve ter como princípio o fato de que:

> os conhecimentos e modos de ação surgem da prática social e histórica dos homens e vão sendo sistematizados e transformados em objetos de conhecimento; assimilados e reelaborados, são instrumentos de ação para atuação na prática social e histórica. Revela-se, assim, o estreito vínculo entre o sujeito do conhecimento (o aluno) e a sua prática social de vida (ou seja, as condições sociais de vida e de trabalho, o cotidiano, as práticas culturais, a linguagem, etc.) (LIBÂNEO, 1994, p.134).

Considerando o que é expresso pelo autor e o contexto desta pesquisa, ouso apontar como premente, na implantação do novo PPC, uma seleção de conteúdos que possa ir ao encontro da realidade, das necessidades e dos interesses dos estudantes, objetivando uma formação autônoma, na qual os sujeitos, por meio dela, sentir-se-ão capazes de pensar, agir e construir conhecimentos, deixando de ser meros consumidores do que lhes é apresentado como verdade para serem comprometidos com a realidade que os circundam.

Além do identificado quanto ao conteúdo da disciplina de LI II, a análise dos objetivos e do programa dessa disciplina indica uma falta de articulação entre esses

elementos, visto que os resultados das análises sobre as correlações entre os objetivos e os programas demonstram que, embora, haja conteúdos relacionados a alguns objetivos, diferente do segundo ano, uma discrepância é notada entre eles, ao longo do período investigado. Com isso, constato lacunas não somente em relação à progressão dos conteúdos, mas também no que diz respeito aos objetivos propostos e aos conteúdos definidos. Essa constatação reforça a necessidade de um agir coletivo com vistas a uma prática formativa que leve em consideração a progressão dos conteúdos. Tal progressão, conforme defendida por Libâneo (1990), deve acontecer em consonância com os objetivos propostos, os quais devem ser articulados entre si, sem perder de foco, o que consta na ementa da disciplina. O descompasso entre as ementas e os programas mostra a dificuldade de se efetivar o que é esperado do sistema de atividade. A meu ver, o sistema de atividade só pode ser compreendido como um sistema se houver um engajamento e uma articulação entre o coletivo.

A presença marcante do ensino com base em gêneros nos Planos de Ensino, em estudo, demonstra que os professores formadores das disciplinas de LI II e LI III procuram ir ao encontro dos documentos oficiais que regem a Educação Básica, tanto em nível federal quanto estadual, bem como ao que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras, no tocante à formação de professores a fim de que tenham "domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio" (Brasil, CNE/CES 492/2001, p. 30).

Tendo em conta que trato do processo de formação inicial de professores de LI, apoio-me em Bazerman (2011), o qual, ao discorrer a respeito do papel dos professores na seleção dos gêneros a serem levados para a sala de aula, aponta para a necessidade dos professores selecionarem gêneros que incitem ações significativas de comunicação escolar. Esse autor ainda argumenta que o processo de aprendizagem é interno aos estudantes, porém cabe ao professor posicionar-se frente à estruturação das situações de aprendizagem. A constatação de que o ensino de LI toma o texto como objeto de ensino e não somente a gramática, como apontado em estudos anteriores, indica uma tentativa de romper com o ensino estruturalista.

Nesse sentido, apesar das lacunas identificadas e tendo em conta que os professores em formação inicial, participantes desta pesquisa, eram adultos, em grande parte trabalhadores, os gêneros selecionados para a composição dos Planos de Ensino, bem como as temáticas abordadas por eles, oportunizavam, em certa medida, uma reflexão sobre as

condições sócio-econômica-cultural, podendo, assim, contribuir para a constituição de um sujeito dotado do conhecimento produzido sócio-historicamente.

A despeito dos resultados evidenciados em pesquisas anteriores, as quais apontaram o foco do ensino na gramática descontextualizada, é possível perceber nas ementas das duas disciplinas em estudo a presença dos gêneros. A análise realizada por mim indica que a disciplina de LI II parece oportunizar um trabalho mais sistematizado com a língua do que a ementa de LI III, que marca o ensino com foco em temas, em detrimento do conteúdo de ensino da LI. Entendo, diante disso, que o professor formador, ao realizar as atividades de planejar, deve estabelecer uma relação entre as ementas, os objetivos e os conteúdos, procurando assegurar meios de transformar as ações voltadas para o ensino em ações de aprendizagens dos professores em formação inicial. Esse processo requer compreensão do que se pretende atingir com o prática formativa. Nesse sentido, principalmente, por se tratar de um contexto de formação inicial, corroboro com a defesa de Gasparin (2007) sobre a relevância de apresentar aos estudantes os objetivos que deverão atingir e os conteúdos que deverão se apropriar, a fim de que possam ter ciência sobre o que aprenderão e para que aprenderão. Tendo em conta o construto teórico deste estudo e a marca de que o ensino das disciplinas investigada pauta-se no texto, há que se destacar a necessidade de uma maior explicitação entre os gêneros pré-estabelecidos nos Planos de ensino e os seus respectivos conteúdos ensináveis.

Outro ponto a ser considerado, a partir das análises dos Planos de Ensino das disciplinas de LI II e LI III, é o fato de que os objetivos ora são voltados para o professor formador ora para o professor em formação inicial. Para Libâneo (1994), os objetivos devem expressar o que se espera desenvolver no sujeito em relação às qualidades humanas, procurando contribuir para que o estudante se sinta preparado para agir no âmbito social, profissional, político e cultural. Para esse autor, os objetivos são compreendidos em dois níveis: objetivos gerais e objetivos específicos. Os objetivos gerais "expressam propósitos mais amplos acerca do papel da escola e do ensino diante das exigências postas pela realidade social e diante do desenvolvimento [...] do aluno" (LIBÂNEO, 1994, p. 121) e, os objetivos específicos "determinam exigências e resultados esperados da atividade dos alunos, referentes a conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções cuja aquisição e desenvolvimento ocorrem no processo de transmissão e assimilação ativa das matérias de estudo" (LIBÂNEO, 1994, p. 122). Tendo essa concepção como norte, defendo a urgência em se estabelecer um parâmetro na produção dos objetivos dos Planos de Ensino, de forma que seja possível

perceber a articulação entre eles, a ementa, os conteúdos, a metodologia, a avaliação e os Textos Teórico-Metodológicos.

Embora, este estudo não esteja centrado na avaliação, ciente de seu papel no processo de ensino e aprendizagem, destaco, no Quadro 19, o que consta nos Planos de Ensino de ambas as disciplinas para os anos de 2012 e 2013.

Práticas avaliativas

LI II/2012 e 2013	LI III/ 2012 e 2013
• Avaliação diagnóstica por meio de produção textual inicial; • Avaliação contínua com foco na participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula; • Avaliação individual por meio de testes, trabalhos e apresentações.	• Avaliações orais e escritas; • Apresentações orais; • Produções escritas; • Resenhas; • Aulas práticas.

Fonte: Planos de ensino de 2012 e 2013

Em relação à articulação entre os elementos constitutivos dos Planos de ensino analisados (ementa, objetivos, programa – conteúdos) das disciplinas em estudo, começo pela discussão dos aspectos lacunares, apontando a ausência de uma explicitação correspondente às práticas avaliativas referentes à compreensão e produção escrita e oral no que tange à disciplina de LI II. Além disso, no que se refere às modalidades de avaliação, o fato de estar expresso "avaliação contínua com foco na participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula" indica a tentativa de se colocar em prática a função da avaliação formativa. Nesse sentido, entendo que essa proposta parece não atender ao que é esperado da avaliação formativa no tocante à identificação do domínio/avanço gradativo dos estudantes quanto aos objetivos previstos (HAYDT, 2008). Ademais, há que se considerar que a avaliação como um todo volta-se para o agir individual. A meu ver, isso não corresponde à concepção de ensino pautada na visão interacionista da linguagem (PPP, 2011).

Quanto à disciplina de LI III, apenas os instrumentos avaliativos são apresentados, indicando a compreensão da avaliação como algo restrito e estanque, ao invés de processual e formativo.

Em suma, a análise revela uma discrepância quanto à compreensão do processo avaliativo das duas disciplinas, pois, no segundo ano, é possível perceber a marca das funções e dos instrumentos avaliativos, sem especificar os critérios ou a relação com os objetivos a serem atingidos pelos estudantes no que tange à compreensão e produção oral. Por sua vez, no terceiro ano, apesar de indicar que serão avaliadas as práticas orais e escritas, apenas os instrumentos são explicitados.

Tal constatação parece ter sido identificada pelo grupo de professores formadores, visto que, a partir de 2014, o item Avaliação, das disciplinas de LI II e de LI III, apresenta alterações explicitando as modalidades avaliativas, os instrumentos, os critérios e os descritores.

Alterações das práticas avaliativas

1. Avaliação diagnóstica por meio de produção textual inicial oral ou escrita.
2. Avaliação formativa com foco na participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula, bem como nas reescritas dos textos e na produção final.
3. Avaliação somativa com foco nas atividades individuais, em pares ou em grupos por meio de provas, trabalhos e/ou apresentações.
4. Atividades extraclasse, referentes às SD e/ou leituras complementares a serem solicitadas como complementação dos estudos de sala de aula.
5. Produção e implementação de uma microaula de compreensão escrita e/ou oral (para um contexto escolhido pelo professor em formação inicial).

Fonte: Planos de ensino

Ao tomar em conta os objetivos das duas disciplinas e a proposta avaliativa de ambas, é possível perceber uma consonância entre eles, bem como uma explicitação das modalidades avaliativas. Além disso, o Quadro ilustra os instrumentos, os critérios e os descritores que permearão a prática avaliativa ao longo da disciplina.

Instrumentos, critérios e descritores

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS – O estudante...	DESCRITORES
Produção de textos de acordo com o gênero estudado/solicitado	...atende as três etapas articuladas da prática escrita como: planeja o que será produzido, faz a escrita da primeira versão sobre a proposta apresentada e, a partir daí, revisa, reestrutura e reescreve o texto na perspectiva da intencionalidade definida. Produz o texto atendendo aos elementos/características constitutivos do texto considerando-se as Capacidades de Linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) e, portanto, as circunstâncias de produção (gênero, interlocutor, finalidades, etc.), organização e progressão textual, além de aspectos linguísticos-discursivos.	• Atender aos elementos presentes na lista de constatação, tais como: Adequar a produção do texto ao contexto de produção e de circulação; • Adequar a produção do texto ao plano textual global e à organização do conteúdo; • Adequar a produção do texto aos recursos da linguagem; • Expressar as ideias com clareza
Apresentação oral e Atividades a partir de recursos audiovisuais	...demonstra conhecimento do conteúdo; apresenta argumentos selecionados; adequa a linguagem; apresenta sequência lógica,	• Demonstrar conhecimento do conteúdo; • Adequar a linguagem ao tema, gênero, contexto de produção;

	esclarece dúvidas na exposição oral e usa os recursos adequadamente. Apresenta: compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguístico-discursivos, vocabulário adequado. ...reconhece os recursos expressivos específicos daquele recurso.	• Apresentar compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguísticos-discursivos e vocabulário adequado.
Questões discursivas	...demonstra compreensão do enunciado da questão; comunica-se por escrito, com clareza utilizando-se da norma padrão da Língua Inglesa/Língua Portuguesa, sistematiza o conhecimento de forma adequada.	• Compreender os enunciados; • Responder às questões como um pequeno texto que deve possuir sentido completo; • Responder ao que foi perguntado com precisão; • Fazer uso da linguagem adequada.
Questões objetivas	...realiza leitura compreensiva do enunciado; demonstra apropriação de alguns aspectos definidos do conteúdo.	• Realizar leitura compreensiva do enunciado; • Demonstrar apropriação de alguns aspectos do conteúdo.
Microaula de compreensão escrita e/ou oral (para um contexto escolhido pelo professor em formação inicial)	Adequação das propostas de atividades ao conteúdo trabalho no ano letivo	• Adequar as atividades aos procedimentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura com atividades que explorem contexto, organização do conteúdo, recursos da linguagem e leitura crítica.

Fonte: Planos de Ensino de LI II e LI III/2017

Esse olhar para os Planos de Ensino permite avaliar o trabalho dos professores formadores em processo, pois o documento evidencia que, embora esses professores tenham sua própria experiência, sua formação e suas contribuições como produtores de conhecimento, ainda existe a necessidade de uma maior articulação entre o coletivo do curso[97], que, segundo o PPC em processo de aprovação, tem como "princípio primeiro a constituição dos sujeitos na linguagem e pela linguagem, sendo esta a realizadora de um papel fundamental na compreensão e elaboração dos processos discursivos e ideológicos (PPC, 2018).

A análise desse documento reitera a posição defendida por Vigotski (2003) no que tange ao papel do professor como organizador do ambiente social com vistas a possibilidades relacionais capazes de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, neste caso, professores em formação inicial.

[97] Ao me referir ao curso, é importante ressaltar que, neste estudo, trato apenas da formação em Língua Inglesa.

Para finalizar esta análise reitero a posição defendida tanto por Libâneo quanto por Bazerman, os quais, embora de áreas distintas, atribuem ao professor, no caso deste estudo, o professor formador, a capacidade de estabelecer pontes entre os saberes necessários à formação docente. Diante disso, a importância de uma ressignificação dos aspectos lacunares constatados a partir dos resultados desta pesquisa, bem como de pesquisas anteriores, em especial, de Silva (2015) torna-se iminente.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DE AULAS DA SD4

AULA 1.1

Participante	Tempo	Linha	Transcrição
Mari	00:01-01:13	1 2 3 4 5	We're going to...to... start teaching and learning through didactic sequence, ok? As you chose we are going to start with the sequence that the focus is poetry: reading beyond the words. Can you understand? (pausa na aula. Voz de aluna PA ao fundo dizendo a posição da filmadora para a professora) (Continuação da aula) So, I'd like to ask you: Can you tell me the meaning of - poetry: reading beyond the words? What does it mean? (longo silêncio) hammm... What is poetry?
AL	01:14-01:15	6	Poesia
Mari	01:16-01:29	7	Poesia? ok, reading beyond the words. When we read a poetry what happens?
RO	01:33-01:37	8	Freedom… freedom… freedom
Mari	01:38-01:58	9 10	Freedom? you can get freedom, what else? When we say "reading beyond the words" what does the sentence indicate? (alunos fazem silêncio)(vozes baixas de alunos ao fundo)
GE	02:08	11	Além?
Mari	02:09-03:22	12 13 14 15 16	Além. So, reading poetry… when we read poetry to get; to be free; to get freedom, we need to read beyond the words. So, we have some words here, ok? Memories, know, bells, wanted, see, sensation, going, everywhere, faith, grace, gonna, love, just, thank, well, they are just words, ok? And these words can make us think of different things, ok. And, to work with the students, when we are going to start a didactic sequence, what do we have to do? Do you remember? So, who can tell us?
AL	03:23	17	Apresentação da Situação?
Mari	03:24-03:34	18 19	Apresentação da Situação, so what does it mean? What is the objective of this part of didactic sequence? Apresentação da Situação. What do the teachers have to do?
SA	03:43	20	um diagnóstico?
Mari	03:46-03:56	21	yeah, it's part of, ok? but, there is another thing that we have to do
JE	03:57	22	Contextualizar, não é? Contextualização, não é ?
Mari	04:02-04:23	23 24	contextualizar, what else? Is it necessary to study poetry at school? Yes? Why? Ham? (vozes baixas de alunos ao fundo) Why is it important?
RO	04:24	25	pode ser em português?
Mari	04:25	26	yes
RO	04:26-04:31	27	ah, pela expressão, professora. O texto literário em si pode expressar ideias
Mari	04:31-05:00	28 29	So, when we study poetry, when we learn through poetry, ah, the students can express themselves. Is it? What do you want to mean? Ok, so, poetry is a way to express yourself, ok? And, what else? Why studying poetry?
SA	05:01-05:06	30	Porque os alunos podem aprender a fazer uma análise que sai do senso comum

Mari	05:07-05:17	31	So, they can go beyond the words, ok? The students can go far
RO	05:18-05:22	32 33	É porque a poesia faz você lidar com coisas que você não está acostumado com os outros gêneros. Você pode ir além dela
Mari	05:23-05:29	34	aham, it deals with others subjects
SA	05:30-05:48	35 36	Mas no caso da poesia em inglês, eu acho mais difícil, por quê? Pra mim pelo menos, porque a leitura da poesia já passa uma sensação para os alunos, se é adequadamente poético, a entonação, a forma de se expressar.
Mari	05:49-06:06	37 38	So, reading, when you read a poetry the reading is magical, ok? So, the way you read a text it can make you feel something different or not
MI	06:07-06:12	39	Vai despertar a linguagem subjetiva também, né?
Mari	06:13-07:16	40 41 42 43 44 45	OK. But, are you able to try speaking English? (alunos fazem silêncio) Don't you feel comfortable? Try to use English, ok. So, we have… nesta unidade, and in Portuguese now. Nesta unidade, você terá oportunidade de aprender sobre os gêneros de textos poema e comentário, So, we are going to study two different genres, ok. Tanto orais quanto escritos, os quais contribuirão para o desenvolvimento das capacidades necessárias para a recepção e produção desses gêneros nas diferentes esferas sociais de circulação. So, what are the capacities we are going to learn or to develop through this genre? Do you remember?
JE	07:17	46	Ação... ?
Mari	07:18-11:41	47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65	Capacidade de ação... (vozes de alunos no fundo), discursiva, linguístico-discursiva, e a capacidade de significação que nós leremos um texto about this, da Lídia Stultz e da Cristovão, so that you can compare, and you can try to observe if we are developing these kind of things, ok. And then, in this unit we have the following objectives, ok? Vocês se lembram que no primeiro bimestre do ano passado, acho que foi a Karla que questionou que gostaria de saber o que é que a gente estaria aprendendo naquele gênero e aí eu passei a inserir pra vocês esse quadrinho, do you remember that? Yes or no? Então o objetivo: desenvolver a capacidade leitora; propiciar o reconhecimento dos elementos que diferenciam um texto poético de um texto em prosa; reconhecer, identificar e compreender o uso da linguagem figurada pelos poetas, bem como sua importância para a construção de sentidos do texto; é o que a SA junto com o RO, além da condição de ler mesmo com fluência, né? reconhecer os elementos propiciadores da intertextualidade; propiciar o contato com diferentes autores com vistas à leitura e análise da temática dos poemas lidos; oportunizar o acesso a comentários feitos sobre poemas, bem como produzi-los para publicação online; analisar a temática dos poemas lidos e relacioná-la a sua própria experiência. Então, estes são os objetivos desta unidade. When we are doing that we have to focus on: reading, writing and speaking, ok? So, we have to try to speak in English, we are going to write in English and we are going to read in English, ok? Pensando nesta unidade nós temos o "agir social e aspectos contextuais", então qual será nosso "agir social e aspectos contextuais"? Perceber a relação entre textos de diferentes esferas de produção e circulação. Então, a gente vai observar onde este gêneros circulam, com qual finalidade, quem que geralmente produz, pra quem, quem é que tem acesso, ta? Quais serão os gêneros? Os centrais, o poema e o comentário, tá? Atividade prática eee...(professora faz uma pausa para ler no computador) atividade prática, então a gente vai fazer a produção e postagem de um comentário acerca

		66 67 68 69 70 71	de um dos poemas lidos no site, e aqui tem o site. (pausa na aula para falar para os alunos acessarem o site para ver como que é.) Aspectos críticos, desenvolver a capacidade leitora com vistas à apreciação, análise e expressão de opinião. Então, isto aqui é o que o RO disse, tá? o poema, ele faz com que você fique livre, voce fique livre pra que? Para apreciar, analisar, e para expressar opinião, sentimentos, então é isso que vocês, que eu espero que a gente consiga fazer ao longo desta unit. Os aspectos tipológicos, vocês se lembram quando a gente fala da questão, lá, dos aspectos tipológicos? Não sei em português qual disciplina que trabalha isto com vocês
SA	11:42	72	do gênero?
Mari	11:43-15:34	73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91	Quando a gente fala gêneros, nós temos uma infinidade de gêneros, a lot of, many, ok? But, when we're talking about "tipos de texto", ok? we have specific kind of types of texts, ok? Que são, lá, a narração, a argumentação, a injunção, a descrição, ok? Eu sugeri pra Ilana que vocês fossem no laboratório agora na aula, pegassem o plano de ensino e dessem uma olhada nos planos, nos gêneros, que serão trabalhados ao longo do ano aqui, dessem uma olhadinha neles porque a prova de amanhã, o exame é sobre isso, então eu acho que é bacana vocês darem uma geral assim, tá bom? Ai, então o foco aqui será narração e argumentação. Onde é que vocês vão observar a narração e, onde é que vocês irão observar argumentação, enquanto produtores e aqueles que leem, os receptores do texto. E os aspectos léxico- gramaticais. Isso tá no material que vocês vão fazer cópia pra tomorrow, ok? E, léxico, e em relaçao ao léxico, vocabulário referente ao tema dos textos lidos; as classes gramaticais: verbos no passado simples, pronomes, adjetivos; organizadores textuais; modalizadores, e figuras de linguagem: metáfora, ironia, sinédoque, repetição, que são as coisas que nós veremos no poema. This unit was produced by me.Ok? a do anuncio que nos trabalhamos o ano passado, ela foi produzida por mim, pela Claudia, acho que nós produzimos em quatro ou cinco pessoas. Essa daqui foi produzida by me, então aí, essa aqui é diferente. Teve uma que a gente trabalhou que foi pela Geane, pela Elza, entao são atividades preparadas por pessoas diferentes só que essas unidades elas tinham um esquema que a gente deveria seguir to prepare that, ok? So, that's all for now. Vocês vão pegar, a apostila já está lá na casinha, eu ja mandei ontem, ela não passou pra mim o valor, eu pedi pra ela fazer o orçamento e mandar e ela não mandou, e seria interessante que amanhã voces já tivessem esse material, ok? (comenta sobre o valor do material da sequência didática.) And, let's start. E aí vocês não falaram pra mim, qual é o objetivo dessa Apresentação da Situação, além daquilo que vocês já disseram... tudo que eu falei aqui
SA	15:35-15:38	92	As características do genero num é?
Mari	15:41-17:22	93 94 95 96 97 98	Eu falei um pouquinho sobre o gênero, sobre o que a gente vai trabalhar. Qual é o objetivo disso? What's the objective? To create a motive, in portuguese... do you remember that? I always say: Um motivo para a ação. And now, after my talking, are you motivated? Do you have a reason to study poetry, or not? Would you like to study about that, or not? Sincerely… E ai? Nao? Nao consegui "vender meu peixe"? we are reflecting about the situation, please, be free...Se eu tivesse falando com os alunos do ensino médio, será que eles saberiam o porque nós estamos estudando? Teriam uma certa motivação para estudar poetry, or not?
TA	17:22-17:28	99	Acho que eles diriam que não iriam usar isso
RO	17:29-17:35	100	É difícil professora, tem bastante aluno que não tem motivação, a maioria deles não tem interesse

Mari	17:35-17:40	101	Ok, and how about you, as future teachers?
RO	17:40-17:44	102	Ah pra mim é que é da literatura.
Mari	17:45-17:47	103	Because, you like literature.
SA	17:47-17:51	104	Eu acho que a literatura é um instrumento valioso para ensinar na sala de aula.
Mari	17:51-17:58	105	So, literature is an important instrument to teach.
RO	17:58-18:17	106 107 108	Professora, lá no centro de abrigação eu fiz isso com eles, eles produziram mesmo atividade referente na sala, sabe? E o menino levantou de uma cadeira e atravessou a sala andando e eles teriam que descrever isso numa forma poética, eles criaram um poema sobre isso e eles se interessaram bastante.
SA	18:18-18:48	109 110 111	Porque isto aguça o lúdico, ne? começa a provocar outras ideias, partindo desta questão da mágica, fantasia, vai aprofundando aos poucos, começa com um poema um pouco mais simples, esta questão talvez mais lúdica, e aí você vai conseguindo passar algo um pouco mais elaborado, para que ele perceba que ele teve um avanço.
Mari	18:49-19:28	112 113 114	Ok, and you have an Idea, can you imagine how we're are going to work with this unit? Do you have an idea? Se eu pedisse para vocês falarem para mim, como é que vocês pensam que eu organizei... How have I organized this unit? Could you guess? RA, could you guess?
RA	19:28-19:35	115	A sei lá, varios tipo de poemas ai
Mari	19:35-19:54	116	Lots of poems, (aluno fala junto) activities related to the poems. HI?
HI	19:55-20:00	117	Acho que seria mais ou menos isto que a gente pode imaginar agora
SA	20:00-20:01	118	Os diferentes temas, ne?
Mari	20:01-20:02	119	Different themes
TA	20:02-20:04	120	Análise das figuras de linguagem do poema
Mari	20:04-20:16	121	So, we are going to analyze the figures of speech. What else?
JE	20:16-20:17	122	Lots of pictures
Mari	20:20-21:10	123 124 125	Pictures, ok. So, we are going to start our class with this situation, ok? I'd like to ask you: Do you know how to describe pictures in English? Do you remember that IS showed us a lot of pictures? And during her class she described some pictures, ok? And, how can we describe pictures?
AL	21:10-21:12	126	There is, there are
Mari	21:12-23:47	127 128 129 130 131 132 133 134	There is, there are…there isn't, there aren't (aluna fala junta) So, we have here, ok. How to do it. The first step is: You're going to try to guess, or if you know, for example: When IS was showing the pictures, she told us: "I took this picture at…" So, the picture was taken by me; the picture was taken in England; in … ok. It show us, so, you're going to say: the picture was taken in…; the picture was taken by…; it shows…;ok; it's a colored or it's black and white, it's a black and white picture, ok. If you have colors, you're going to say: it's a colored ..; or it shows black people, or it shows a rainbow with different colors, and so on, ok? What and where? So, when we are describing pictures… I'm going send it to you, ok? don't worry about copy. What and where? So, we have: in the foreground; there is…; in the background; there is… Do you know the meaning of foreground and background?

AL	23:47-23:48	135	Frente, atrás
Mari	23:49-24:11	136 137 138	Frente, primeiro plano, in the middle…So, in the foreground you can see… in the background you can see…in the middle there is…or in the middle there are…Do you remember the difference, when you're going to use "there is and there are"?
TA	24:11-24:12	139	Singular, plural
Mari	24:12-28:34	140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157	Singular and plural, ok? In the picture there is a sun; only one; in the picture there are lots of people, ok? In the middle there is… in the middle there are…at the top there is… at the top there are…at the bottom there is… at the bottom there are, ok? On the left there is, or on the left there are…on the right there is, on the right there are. Between KA and TA, there is JE, ok. Between RA and AC, there is HI. Behind, you can see, behind, ok? In front of you can see…ok? or behind there is, behind there are, ok? What and where…Your opinion. So, you can… when you look, when you see a picture, when we are describing pictures, you are going to express your opinions. So, what do you think about the picture? It seems as if,… maybe… the boy, let's suppose there is a boy, ok. The boy seems to… if there isn't a boy, you're not going to say: the boy, ok.Or the climate, the sun, the peoples' face, so you're going to express your opinion. It might be a symbol of…the atmosphere of… is; I liked the picture, because…; I don't like the picture, because…ok? it makes me think of; what it makes me think of? Me faz pensar, me faz lembrar, ok? And then, here we have some examples related to the words. On the left; in the middle; on the right; in the foreground; in the background; at the top, at the bottom, ok? Don't forget: IN the foreground; IN the background; AT the top; AT the bottom; IN the middle; ON the right; ON the left,ok? And then, when we are talking, we generally use some hesitation strategies, ok? Well; hum; eer; let's see; I mean; I guess; ok, you know; So; just a moment; I'm not really sure; What else?; well let me think; right; all right; You see what I mean? Ok?And generally, when we are describing pictures we use: present tense; we give our reasons, or opinions; I'm not going to describing a picture using IS opinion, for example, I have to use my opinion, ok? Reasons for such feelings; so everybody, when you look at a picture, or when you look at some people...
Mari	00:01-00:33	158 159	Everybody is going to feel something different… ok?… because we are unique…and then… I'd like to ask you to think of… and to describe this picture…what do you have to tell me about this picture? GE?
Geovani	00:34	160	Trees
Mari	00:36-00:38	161	There are trees
Geovani	00:39-00:40	162	There are tress
TA	00:41-00:42	163	There are two ways
Geovani	00:43	164	A road
Mari	00:43-00:48	165	There are two ways... yeah (vozes de estudantes ao fundo)
Aline	00:48	166	Different colors
Mari	00:49-01:07	167 168	Different colors… what kind of colors? (vozes de estudantes ao fundo) yellow, green, is it yellow because of the season? or is it yellow because of the sun?
Rafael	01:08	169	The season.

Mari	01:09-01:22	170	The season?….so… what season of the year do you think this picture was taken? ah…(vozes de estudantes ao fundo)
As	01:23-01:24	171	Fall… autumn
Mari	01:25-01:54	172 173 174	Autumn…what's the difference between fall and autumn? is there any difference? yes or not? what are the seasons of the year? do you remember? what are the seasons of the year?((vozes de estudantes ao fundo)) what are the four seasons of the year? Please… don´t you know the seasons of the year? (vozes de estudantes ao fundo)
Rafael	01:55-02:02	175	Spring… summer... (estudantes falam, em ingles, o nome das quarto estações do ano)
Geovani	02:02	176	Autumn e winter
Mari	02:06-02:35	177 178	Spring…summer…autumn or fall… and winter… ok?…so… we have four seasons in a year... do you remember the periods?
MI	02:36	179	In brazil?
Mari	02:37	180	In brazil
MI	02:38-02:40	181	Nós estamos no outono
Mari	02:41-02:51	182	Spring from september to december… ok…(vozes de estudantes ao fundo)
MI	02:52-02:53	183	December to march
Mari	02:54-03:56	184 185 186 187	I don't remember the day exactly… ok…twenty one or twenty two of december..and what about summer? december to march, ok? What about autumn? ((vozes de estudantes ao fundo)) march… from march to june…and what about winter? (vozes de estudantes ao fundo) ... from june to september… ok?... so… in each season we have some symbols to represent them… ok?…. and… why can you tell me that this picture was taking in… during the autumn?
MI	03:57-03:58	188	To speak in english…
Aline	04:00-04:01	189	Como diz "folha"?
Mari	04:02-04:23	190 191	Can you speak in English? why? who can tell me what are… how can you prove that this picture was taken during the summer? ((vozes de estudantes ao fundo)) during the autumn?
Aline	04:24-04:25	192	How can I say "folhas"?
Mari	04:26-04:27	193	How do I say "folhas"?
Rafael	04:28	194	Leaves
Mari	04:29-04:39	195	Leaves… because of the leaves…what happens with the leaves? they…
MI	04:40	196	Fall .
Mari	04:41-04:50	197	They fall, ok? They fall. So, that's why you can say autumn or fall.
MI	04:51-04:52	198	Is it a symbol?
Mari	04:53-04:57	199	They say fall, but maybe because the time the leaves fall.
IS	04:57-05:15	200 201 202	Lá nos EUA, no outono fica tudo muito colorido mesmo. E ai tem um dia certo, que é o dia que eles falam que é o pico do outono, que eles falam, daí eles chamam mesmo de fall, que é o último dia que tá tudo colorido, no outro dia não tá mais nada colorido, e começa a cair, ai cai tudo.

Mari	05:16-05:30	203 204	So, there is, it's a symbol, ok? What does it mean in English? There is a day in EUA, that everything is colored. And then, the leaves fall, ok? Thank you IS. Were you there? Could you see that?
IS	05:31	205	Yes.
Mari	05:32-05:33	206	Is it beautiful?
IS	05:34-05:37	207	As arvores ficam amarelas, ficam vermelhas, pink...
Mari	05:37-05:38	208	Do you have pictures?
IS	05:39	209	Tenho muitas…
Mari	05:40-05:43	210	Can you bring the pictures to show us?
IS	05:44	211	Yes.
Mari	05:45-05:50	212	So, IS is going to show us some pictures about the fall. Tomorrow?
Rafael	05:51-06:02	213	Tomorrow!! (pausa na aula para conversa dos estudantes))
Mari	06:03-06:25	214 215	So, what else can you see in this picture? TA told me, told us, that there are two roads, do you agree with that? (vozes de estudantes ao fundo dizendo "yes".) yes...(vozes de estudantes ao fundo.)
Geovani	06:26-06:29	216	One road and two ways.
Mari	06:30-06:38	217 218	Ok, so we have one road and what happens? (vozes de estudantes ao fundo.) and then, the Road...
JE	06:39-06:42	219	Teacher, TA said two ways…
Mari	06:43-07:19	220 221	Ah, yeah, two ways…, ok, two ways. Who told me road? RA? RO? Ok… GE told us there is one road. TA told us there are two ways, ok? And we have a fork, ok? This is a fork. What is a fork?
Aline	07:20	222	Garfo.
Mari	07:21-07:23	223	Garfo, but here we have a fork
Aline	07:24	224	Bifurcação
Mari	07:25-07:59	225 226 227	Uma bifurcação…ok…so… we have one road… or two roads (pausa, conversa da aluna MI, risos.) And then, it's splitting in two, or it's divided in two, ok. And who do you think has passed here? People on foot, or people by car, or by bicycle?
MI e Rafael	08:00	228	By car.
Mari	08:01-08:15	229	By car, how can you tell me that? (risos) In Portuguese please?
MI	08:16-08:19	230	Ah, por causa das marcas do carro.
Mari	08:20-08:23	231	Because there are some marks.
MI	08:24	232	Marks?
Mari	08:25-08:51	233 234	Aham, because we can see that some cars drove by, ok? And now, I'd like you to look at this one. And now? Is there any difference?
MI	08:52	235	Yes..
Mari	08:53-09:02	236	Lots of differences or not? Not… there aren't so many differences.

Rafael	09:03-09:04	237	Teacher, é a mesma foto? É no mesmo lugar?
Mari	09:05-09:07	238	No, it's not, ok? Pay attention.
MI	09:08-09:12	239	A diferença é que aí passa gente, e lá não passa. Não é?
Mari	09:13-09:20	240	It's not the same place, look at the trees. Are the trees the same?
Rafael	09:21-09:31	241	No. this picture there are more leaves in the trees, in the other picture don't have a lot of leaves in the trees.
Mari	09:32-09:38	242	Ok, so here there are lots of leaves… where?
Aline	09:39-09:40	243	On the floor?
Mari	09:41-09:58	244	On the ground, ok? And what else? What about the colors? Can it be the fall day IS?
IS	09:59	245	Yes…
Mari	10:00-10:38	246 247 248	Could it be? Because there are different color of leaves, ok? And then, we have green; we have red; orange; yellow, ok? And what else? (pausa conversa com os estudantes) two roads...two ways, ok. Are roads and ways synomyms? What do you think? (vozes de estudantes ao fundo dizendo "no".)
TAL	10:39-10:42	249	Roads... estradas... ways...caminhos
Mari	10:43-11:00	250 251	Ok... what's the difference? (várias vozes de estudantes TAL; RA, FL; ao fundo falando ao mesmo tempo.) hã? Caminho?
AC	11:01	252	Menor que estrada...
Mari	11:02-11:34	253 254 255	Menor? We have railway; roads; highway; ok. There are different ways to express about the way you can go, or come. So, I'd like you to check, different words to refer to "estrada; caminho; rodovia." (fala aluna FL sobre caminho) caminho é mais abstrato?
Fla	11:34-11:39	256	Mas parece que caminho teacher e assim, não que você fala eu vou por esse caminho e a seguir sabe, esse caminho...
Mari	11:40	257	Caminho é mais abstrato?
MI	11:40	258	É...eu acho
Mari	11:41-11:52	259	What do you think, RO? Caminho and road… way and road.
RO	11:53-12:00	260	Ah eu nao vejo diferença para mim caminho é rua mesmo. Road é mais aquela estrada mesmo, nao a...
Mari	12:01-12:02	261	It's the way you have to follow?
TA	12:03-12:06	262	Uma estrada pode ter dois caminhos.
Mari	12:07	263	Ok.
RO	12:08-12:11	264	Mas se tivesse em um lugar deste, não seria Road.
Mari	12:12-12:20	265	No? How would you say? named roads, or ways?
RO	12:21	266	Ways.
Mari	12:22-12:24	267	Ways? Ok.
MI	12:25-12:26	268	Way tambem soa mais poético
Mari	12:27	269	Yeah?
MI	12:28	270	Bem mais poético.

Mari	12:29-12:40	271	Sounds better. (falas de vários estudantes, risos.)
GE	12:41-12:48	272	Professora, dá a impressão que Road e o meio físico, e caminho é onde a estrada leva.
Mari	12:49-12:51	273	Road is...the physical.
GE	12:52-12:53	274	E o caminho é onde pode levar.
Mari	12:54-13:31	275 276 277	Ok, so you can have a road and the way you follow, where you want to go is the way. Thank you, ok. So, now. (pausa para tirar dúvida de vocabulário da aluna MI) So, I'd like you to tell me, what are their similarities and differences? Think about the pictures
TA	13:32	278	The seasons.
Mari	13:33-13:39	279	The season is similar. So we have the season…
Rafael	13:40	280	The colors.
MI	13:41-13:42	281	Both have two ways
Mari	13:43-13:47	282	Both.. we have two ways, in both pictures
JE	13:48-13:49	283	We have trees
Mari	13:50-13:59	284	We have trees. There are, we can say: there are trees in both pictures
MI	14:00-14:03	285	There are colored leaves
Mari	14:04	286	Colored leaves
MI	14:05-14:07	287	They are colored pictures
Mari	14:08-14:21	288	They are colored pictures, ok? So, we have different colors. Why do we have different colors? Because of the…
Aline	14:22	289	Season?
MI	14:25	290	Place?
Mari	14:26-14:46	291	The leaves. RA told us, and IS told us why they have a day named fall, ok. And what about the differences?
Rafael	14:47-14:50	292	The difference different pictures…
IS	14:51	293	Leaves on the ground
Mari	14:52-14:53	294	The leaves on the ground
JE	14:53-14:57	295	One of them, there is more leaves
Mari	14:58-15:12	296	One of them, in one of them, there are more leaves in the trees, ok? And in the another one, they are on the ground
MI	15:13-15:22	297	In the first … picture people…drive, and in the second people… caminha walk
Mari	15:23-15:46	298 299	Can we see…Did people walk here? (pausa comentário aluna IS sobre o lugar) but we have no... there is no sign that people walked here.
IS	15:47-15:49	300	Pode ser no dia em que caiu as folhas.
Mari	15:50-15:55	301	Aham, maybe nobody has passed there.
JE	15:56	302	In the morning.
Mari	15:57-16:43	303 304	Yeah, it could be in the morning, ok? (pausa falando sobre tipos de pegadas nas folhas.) ok, and if you have to write a text based on these images, what would it be about?

Aline	16:44	305	Decisions.
Mari	16:45-16:52	306	Decisions. AC?
IS	16:53-16:54	307	The colors of the nature.
Mari	16:55-17:02	308	The colors of the nature. So we have: nature; decisions, what else? KA?
Rafael	17:03	309	The colors.
Mari	17:04	310	The colors.
JE	17:05-17:07	311	Different ways in life.
Mari	17:09-17:19	312	Different ways in life. What else?
MI	17:20-17:21	313	O próprio autumn mesmo.
Mari	17:22-17:39	314	You could write about autumn. What else? RO?
Rafael	17:40	315	Nature and man.
Mari	17:41-17:44	316	Nature and man. SA?
SA	17:45	317	Concordo com a JE.
Mari	17:48-18:08	318 319	I agree with JE. GE, hat would your text be about based on these pictures? The way of life?
GE	18:09-18:20	320	About, chosen?
Mari	18:21	321	About choice. PA?
PA	18:22-18:27	322	Mais ou menos igual a JE. As escolhas da. vida, os caminhos
Mari	18:28-18:49	323 324	Choices. When you're talking about escolhas, we are going to talking about choices, ok. IS? IS had already said. AC? (voz baixa da aluna AC respondendo.) Ok, HI?
HI	18:50-18:53	325	As fases da vida.
Mari	18:54-19:11	326	Ok, HI could write about different phases of life. Great. TAL? Don't you know? And FL?
FL	19:12-19:14	327	I think I agree with JE.
Mari	19:15-19:16	328	Do you agree with JE? Ok.
FL	19:17	329	Sim.
Mari	19:18-19:32	330	And what genre of text could you use to put your ideas on the paper? Would like to write a poetry?
TA	19:33	331	A comment.
Mari	19:34	332	A comment
TAL	19:38-19:39	333	É mais fácil do que um poema.
Mari	19:40-20:00	334 335	A comment is easier than... To write comment is easier than to write poetries. But you could write about these difference themes using different genres: a letter…
RO	20:01-20:20	336 337	Teacher, se fosse para escrever sobre caminhos, eu estava pensando aqui, caberia muito bem um poema, mas você iria fazer um comentário de outra forma...(voz fica muito baixa, não da para entender.)
Mari	20:21	338	Ok.

MI	20:22-20:28	339	Teacher, poetry tem diferença de poem?
Mari	20:29-20:39	340	Yes, there is. So, we are going to study about that. What's the difference between a poem and a poetry?
MI	20:40-20:50	341	Porque a poesia você pode achar em um poema, em uma pintura, em uma musica, e o poema é o gênero.
Mari	20:51-21:02	342 343	Yes. Poem is what is written and according what you read you can make the poem a poetry or not, it depends on you.
MI	21:03:21:04	344	E tem poema que não tem poesia.
Mari	21:05-28:35	345 346 347 348 349	Ok. Yeah, it was a intention. (pausa, comentário que estudarão isto nas próximas aulas. Risos.) So, i'd like you, you can sit in pairs, or you can, I think in pairs or in three. I'd like you to discuss… do you like reading poems? Why or why not?; how often do you read poems?; who generally reads poems?; who doesn't read poems? And why?; who generally produces poems? And what's the target reader for this genre? And why? I'd like you to discuss no more than five minutes ok. (risos) how do you say " é muito raro?"… Rarely or seldom.
Mari	00:52-01:58	350 351	Ready? Have you finished? Yes? TA? JE? now, I'd like you to look at it, ok. (vozes estudantes ao fundo, risos.) Can you recognize the author that is in the scene? Ham? (vozes de estudantes ao fundo.)
SA	02:05	352	Robin Williams?
MI	02:06-02:07	353	Robin Williams, não é?
Mari	02:10-02:25	354 355	Ok, so you can see… How would you describe this picture? It is not in the activity, ok? but…… How would you describe this picture?
IS	02:26-02:27	356	There are a lot of people.
Mari	02:27-02:32	357	There are a lot of people, or lots of people. Who are these people?
MI	02:33-02:34	358	In the middle...
Mari	02:35-02:36	359	In the middle…
AS	02:37-02:38	360	We have a teacher.
Mari	02:39-02:42	361	We have a teacher, and…
MI	02:43-02:44	362	And around he…
Mari	02:45-02:47	363	And around him… around him
Ro	02:48-02:49	364	We have a lot of boys.
Mari	02:51-02:54	365	We have a lot of boys, ok?
MI	02:55	366	Students
Mari	02:56-05:02	367 368 369 370 371 372	A lot of students. And where are they? (vozes dos estudantes falando ao mesmo tempo: in a classroom) in a classroom. So you are going to watch a… this scene and you have to watch the scene and answer: Where does the scene take place? You have already answered, ok? Before watching, just by looking at the picture. And what film…don't say now, ok? just listen, what film is the scene we watched from? Don't mention. What's the film about? What is the name of the actor who says the lines? Ok? Tick what is said by the teacher. So, we have: we read and write poetry because it's cute; we don't read and write poetry because it's cute; we don't read and write

		373 374 375 376 377	poetry because we are members of the human race, or we read and write poetry because we are members of the human race… Medicine, law, business, engineering are noble pursuits, and necessary to sustain life; Medicine, law, business, engineering aren't noble pursuits, and necessary to sustain life; but poetry, beauty, romance, love, these aren't what we stay alive for; but poetry, beauty, romance, love, these are what we stay alive for, ok? So, let's watch it. Entendeu RA?
Rafael	05:03-06:50	378	Yes. (video sobre a cena do filme.)
Mari	06-52-06:53	379	Again. Ok?
GE	06:54	380	Once more
Mari	06:55-08:19	381 382 383	Once more? once more! Ok. (cena do filme) So, I'd like to know, where does the scene take place? Complete answer. The scene takes place in a classroom, or it's takes places in a classroom. Why takes place? Hã? (vozes baixas dos estudantes respondendo ao fundo, não dá para escutar.) yeah, but why takes and not take?
SA	08:20	384	Simple present.
Mari	08:21-08:51	385 386	Because it´s in the simple present, in the third person, ok. And the next one, what film is the scene we watched from? Hã? What is it name? Haven't you seen this film?
SA	08:52	387	Yes.
Mari	08:53-09:14	388 389	Yes? No? who have? Who hasn't? JE? (vozes estudantes falando quando já assistiram.) Who has seen? No? it's interesting! (vozes estudantes ao fundo) What's the film?
SA	09:15-09:16	390	Sociedade dos poetas mortos.
Mari	09:17-09:59	391 392	How do you say it in English? Dead… Dead…how do you say "poeta"? dead poets society, ok? Dead Poets Society, tá, sociedade dos poetas mortos, ok? And then, what's the film about? Hã?
MI	10:00	393	A poetry.
Mari	10:01-10:07	394	Hã? Who remembers?
SA	10:08-10:21	395 396	Acho que na verdade é um professor que tenta motivar os estudantes, e ele usa a literatura, a poesia. (vozes SA e RO ao mesmo tempo)
RO	10:22-10:24	397	Ai tem os caras que até rasgam os livros lá.
Mari	10:25-12:33	398 399 400 401 402 403	Yes. It's in this scene. It's about an English teacher, ok? What else? Ham? What kind of teacher was he? Was he a conservative teacher or not? Not… so it's about an English teacher who doesn't fit into the conservative school, ok? What else? What kind of teacher was he? Could he get the students attention? Why? What does or what did he have? (vozes baixas estudantes ao fundo) aham… So, it's about an English teacher who doesn't fit into the conservative school. Então, ele não cabia ali naquele espaço. How was he? He was, or he had, I think it's better… he had a special… could we say charism?
JE	12:34-12:35	404	Yes. Or a special way to teach.
Mari	12:36-12:56	405	He had a special charism or a special way to teach. And what else? Alguém falou da poesia, alguma coisa assim…
SA	12:57-13:00	406	Ele usava a poesia pra motivar os alunos dele.

Mari	13:01-13:03	407	And he ...
SA	13:04-13:11	408	Motivar a aprender e ao mesmo tempo para a motivação pessoal, para a vida mesmo
Mari	13:12-13:15	409	How can we say that in English? Help me please.
JE	13:16	410	He used…
Mari	13:17	411	He used to..
JE	13:18	412	Motivate
Mari	13:19-13:20	413	Used what?
SA	13:21	414	Poetry.
Mari	13:22-13:33	415	Poetry, he used poetry to motivate students…
Aline	13:34-13:36	416	For life and learning?
Mari	13:37-13:50	417	To motivate students so that… para que…they could… help me.
Aline	13:51-13:53	418	They could develop learning.
Mari	13:54	419	They could…
Aline	13:55-13:58	420	They could develop learning in different aspects.
Mari	13:59-14:26	421 422	They could learn and develop in different ways, or different aspects, ok. What else? (vozes estudantes ao fundo) It's ok? So, and what is the name of the actor who says the lines?
SA e MI	14:27-14:28	423	Robin Williams.
Mari	14:28-15:29	424 425 426	How do you spell Robin Williams? R-O-B-I-N. ok, Robin, Willians? W-I-L-L-I-A-N-S. So, the actor is Robin Williams, ok? (pausa na aula, comentário sobre o ator.) and, what about the sentence you have to tick? Tick what is said by the teacher. So, what did the teacher say?
MI	15:30	427	Second?
Mari	15:31-15:33	428	Read it for me please.
MI	15:34-15:37	429	We don't read and write poetry because it's cute.
Mari	15:38-15:40	430	Ok. And, and then,
MI	15:41	431	Fourth?
Mari	15:42-15:44	432	Who can read the fourth?
TA	15:45-15:52	433	We read and write poetry because we are members of the human race.
Mari	15:53-15:59	434	Ok. And the next? who can read the next? AC?
AC	16:00-16:11	435	Medicine, law, business, engineering aren't noble pursuits, and not necessary to sustain life.
Mari	16:12-16:17	436	Is it ok? Yes or not? (vozes estudantes ao fundo.)
IS	16:18	437	No.
Mari	16:19-17:16	438 439	Listen to it again. And pay attention in the pronunciation, ok. Repeat: Medicine, law, business; repeat business. So, he says is, but is are because we have Medicine, law, business are…
MI	17:17-17:18	440	Na oralidade permite né…

Mari	17:19-17:49	441 442	Are noble pursuits, and necessary to sustain life. So, it's an affirmative sentence and not a negative sentence, ok. And next one. RO? Wich is the next one?
RO	17:50	443	É a última.
Mari	17:51-17:52	444	So read it please.
RO	17:53-17:57	445	But poetry, beauty, romance, love, these are what we stay alive for
Mari	17:58-25:25	446 447 448 449 450 451 452 453 454 455	Ok, so, medicine, law, business; engineering are noble pursuits, and necessary to sustain life, but, what's the meaning of "but"? mas… but poetry, beauty, romance, love, these are what we stay alive for, ok? Do you agree with that? Yes! I totally agree with that ok? And then, you have to discuss something again, ok. It's not necessary to copy the sentence. I just like you to discuss… Discuss with a friend your personal impressions about what was said by the teacher. Find the meaning of "passion" in the teacher's talk. What passions fill he Human race's heart? Ok? Discuss and bring out the possible interpretarions of "beauty, romance and love" mentioned by the teacher. Ok? And what is you impression about this teacher? Would you like to have classes with this kind of teacher? I loved! Ok. So, I think we can feel love, we can feel passion, in the way he teaches, ok? so you have to convince your students by the way you teach. At least we have to try, ok? So, discuss with a friend about this, or in three or two about the sentence, ok. (discussão dos estudantes sobre as questões.)
Mari	00:00-00:07	456	IS will talk to us about the fall day, ok, in United States.
IS	00:08-00:31	457 458 459 460	Bom, essa foto aí…é eu disse pra vocês ontem como é o pico o outono, né?! Um dia ta tudo colorido e de repente no outro fica tudo seco e caem as folhas. Aqui é antes do pico, ainda tá tudo colorido, essa foto é do menino que eu morava. Pode passar, teacher. Essa árvore era a mais linda que tinha lá, ela fica dessa cor e a ponta alaranjada, meio vermelho, meio...
Mari	00:32-00:33	461	What's the name of this tree?
IS	00:34-01:09	462 463 464 465	Eu não sei, teacher, tinha que pesquisar. Porque, na verdade, são só essas árvores que têm a folhinhas assim... (faz gesto com as mãos) (comentário do aluno RA). As outras árvores, nennhuma perdem, nem no inverno caem as folhas. (comentário aluno RA) aí ela tá do outro lado, é a mesma árvore, mas do lado de trás, ela tem sempre dessa cor, vermelha com laranja com amarelo.
Mari	01:10-01:17	466	So, we have a tree with: yellow, orange and red, ok?
IS	01:20-01:26	467	Aqui já tava começando a cair, mas ainda tava tudo colorido. Olha aquelas lá atrás né são as que não caem as folhas.
Mai	01:27	468	Which one?
IS	01:28-01:30	479	Aquelas verdes lá atrás, aquelas verdes. Elas não perdem as folhas.
Mari	01:31-01:37	470	Here? How can we say: atrás?
Aline e RA	01:38	471	Background.
Mari	01:39-01:56	472	In the background there are some green trees, ok? And there are always green, ok? And how can we say: na frente?
Rafael	01:57	473	In front of?
Mari	02:02-02:19	474	Forward...forward, ok? There is a lake, in the middle there is a car, and here there is a beautiful girl...

IS	02:20-02:26	475	Essa aí ficou escura, mas essa é a unica árvore toda vermelha. Tem um dia que ela fica toda vermelha...
Mari	02:27-02:56	476	So beautiful... gente, folhas red! (conversa entre os alunos e a aula é interrompida por uma aluna de outra turma)
IS	02:57-03:17	477 478 479	Tem umas que são mais apressadinnhas… aí primeiro pinta de todas as cores: amarelo, laranja, vermelho, e tem algumas que chegam a ficar até meio roxas, mas ai não tem Essas árvores, na verdade ficam todas da mesma cor, todas vermelhas.
Mari	03:18-03:35	480	Can you see? There...at the back, a yellow one? It's so yellow. (...)
IS	03:36-04:08	481 482 483 484	Aquí já é depois do pico, elas já começam a ficar com uma cor meio feias e caem as folhas. Olhem o chão, cheio de folhas. Aqui à direita é a sacada da minha casa. E aqui, essas são as montanhas brancas, que elas ficam na mesma cidade em que eu morava, e aí a gente foi achando que ia pegar o pico, que ia achar tudo colorido, mas alguém enganou gente, e aí já tinha passado e tava tudo meio...
Mari	04:09-04:11	485	Is the name "white mountains?"
	04:12-04:21	486 487	É… pode passar, teacher. Aqui ainda tinha umas coloridinhas, umas roxinhas... laranjadinhas... que a gente conseguiu pegar.
Rafael	04:22	488	Your sisters?
IS	04:23-04:28	489	É, minha mãe e minhas irmãs
Mari	04:29-0430	490	"sorry, we are closed?"
IS	04:31-04:44	491 492 493	Na verdade, essa placa, eles fecham ela (faz gesto com as mãos) no inverno, porque a gente tava indo para o "Fluing", na verdade é o "Fluing Gard", que é um lugar perigoso de você andar quando tem neve, então eles fecham, mas nesse dia tava aberto.
Mari	04:45	494	How old were you here?
IS	04:46-04:55	495	Ahh... deixa eu lembrar... acho que uns 16…
Mari	04:56	496	So young.
IS	04:58-05:12	497 498	Aí já tinha umas árvores secas, já dá pra ver... e as verdes no meio. Aí tem um mapinha passando por cima das folhas que da pra perceber...
Mari	05:13	499	So wonderful. Não dá vontade de ter um quadro?
IS	05:14-05:34	500	É linda essa foto... (comenta sobre a foto, mas não dá pra entender)
Mari	05:35-05:41	501	How do they call is… is it a way; a trail?
IS	05:42-06:02	502 503	A trail. Cheio de marquinhas... (não dá pra entender) essa foto é linda, mas tá escura, meio vermelho, meio branco. aí dá pra ver lá no fundo, tudo meio seco as árvores a ponta delas, tem algumas coloridas, mas já tá tudo meio seco...
Mari	06:03-06:05	504	How can we say "fundo"?
Aline	06:06	505	Background
Mari	06:07-06:20	506	Background (...) is similar, ok?!
IS	06:21-07:20	507 508	Essa aí já é na Inglaterra, eu já tava na Inglaterra, aí na verdade essa foto... as árvores não ficam assim como fica nos Estados Unidos, algumas árvores só que eu vi, são só aquelas árvores que eram aquelas fotos coloridas de

		509 510 511	antes que eram no cemitério, que eu já tinha mostrado pra vocês ontem que ficavam de frente com a casa da minha mãe. (não dá pra entender). Aqui já é dentro de um cemitério, vocês podem ver que já está tudo no chão as folhas... e essa foto é a minha preferida, as folhas dela, o formato das folhas eu acho muito bonito.
Mari	07:21-29:49	512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526	Ok, thank you, very much! (pausa na aula, conversa sobre a próxima aula, que a teacher irá faltar.) Yesterday, we saw these two pictures, do you remember that? And then, today we are going to start...have you finished number two? Have you discussed with a friend about your personal impressions? Ok? So we are going to start at number 3. Read the poem written by Robert Frost.. published, there is not this "and" ok? published in 1916. So, Id like you to sit in groups of four, we are going to have only two groups. And before doing anything, I am going to ask you to read the poem in a loud voice and I am going to record you reading it, ok? And then, each one of you is gonna read a stanza, you are going to sit in four, and each one of you is gonna read just one stanza. Do not worry about pronunciation; you are going to read it, and i going to record, ok. So, lets start? Who is gonna sit with you? (pausa para a separação dos dois grupos) This will be our first production about pronunciation. Ready? Yes? (leitura do poema "The Road Not Taken" pelo grupo 1 e 2) Ok, now we are going to listen to Robert Frost declaming, or reading, i dont know, ok, the poem. (pausa na aula, aluna TAL entra na sala e conversa sobre outros assuntos) so, now, I would like you to listen to Robert Frost saying the same words as you said,ok? (...) Ok, now, listen to another person. (...) Look at the video. (...) Another one. (...) The last one (...) Ok. What you have to tell me about these? (pausa na aula) What you have to tell me about these? Wich one did you like most? You saw four different videos, and one is a symphony, ok. Wich one has evoked any feeling?
Aline	29:50-29:59	527	The video about the girl.
Mari	30:00-30:10	528	The video that shows a girl. Wich one the first, or the second?
Aline	30:11	529	The third.
Mari	30:12-30:19	530	The third? so its the second girl.
Rafael	30:20-30:21	531	The third. teacher
Mari	30:22-30:27	532	Ok, but we have: Frost… Robert Frost…
Mari	00:01-00:09	533	Frost...duas garotas falaram...
Aline	00:10-00:12	534	Sim, a primeira não apareceu, a segunda apareceu.
Mari	00:13-00:31	535 536	Ah ok. (risos) so it´s the third one. it´s the third one. And could you notice any difference between the girls pronunciation? Yes or no?
IS	00:32	537	Yes.
Mari	00:33-00:42	538	Yes. What do you have to tell me about the difference? Where do you think they are from?
IS	00:43-00:52	539	The first girl.. in the second video, the girl is from England.
Mari	00:53-00:59	540	Ok, and the second one? Maybe...
IS	01:00	541	The United States.
Mari	01:01-01:39	542 543	Maybe from the United States, that I think, ok. Could you notice the difference? (... cita nome de cada aluno) Ok. So, when we are listening people from different countries, we are going to notice differences in the pronunciation,

		544	in the stress, ok. And about the emotion? about the fellings...what do you have to tell me?
TAL	01:40-01:43	545	For me the third video.
Mari	01:44-01:57	546	About the girl... the third one. What's more? Make you feel "something" different? Yeah. AC?
AC	01:58-01:59	547	For me the second.
Mari	02:00	548	The second one? SA ?
SA	02:01-02:02	549	The second.
Mari	02:03-02:07	550	Why? (silencio)
AC	02:08-02:22	551	Because... ah... da calma com que ela falou, assim...
Mari	02:23-02:36	552	The way she talked... the way she talked was more effective. Ok, SA?
SA	02:37-02:39	553	Na verdade foi a cena que me chamou atenção.
Mari	02:40-02:44	554	The scene. The pictures showed.
SA	02:45-02:47	555	Nas pausas dava para voce refletir.
Mari	02:48-03:02	556	Ok, the way she read. the way she was telling us the poem. PA?
PA	03:03-03:07	557	Igual ela respondeu.. porque voce vai..
Mari	03:08-03:10	558	Thinking.. thinking of. HI?
HI	03:11-03:12	559	O último, the last.
Mari	03:13-03:14	560	The last one, why?
HI	03:15-03:22	561	Ah, eu não sei falar em ingles, mas tipo, parece que voce consegue ir além...voce consegue...
Mari	03:23-03:29	562	How can we say "ir além"? go beyond..
Rafael	03:30-03:33	563	Mas tem outro "in front"? a é em frente.
TAL	03:34-03:46	564 565	Professora, igual a gente tava falando, ele traz ideia, assim uma imaginação que parece que voce está em frente a um musical, então voce imagina além daquilo que voce está escutando.
Mari	03:47-05:08	566 567 568	Have you already taken part a symphony? Yes or no? No. It´s not something so serius ok, a kind of. Is so beautiful. In fact, music can make us feel something different. (pausa na aula para falar de uma peca que terá no teatro de Campo Mourão.) And what else? Quem ainda não falou? RA and MI and IS. RA?
Rafael	05:09-05:12	569	I like the last video.
Mari	05:13	570	The last?
Rafael	05:14-05:15	571	Because the song.
Mari	05:16-05:17	572	Because the song, and MI?
MI	05:18-05:26	573	The third, because a woman show...encenou? como se tivesse encenado?
Mari	05:27	574	Dramatized..
MI	05:28	575	Não sei..
Mari	05:30	576	Acted.
MI	05:31-05:42	577	É como ela tivesse interpretando o poema, ai eu consegui entender mesmo o que o poema queria dizer quando eu

		578	assisti o terceiro.
Mari	05:43-05:51	579	Ok, so the way she acted helped you to get the meaning, ok. And IS?
IS	05:52-05:53	580	For me was the second.
Mari	05:54	581	Why?
IS	05:55-06:00	582	Because of the pronunciation, because I love the british accent.
Mari	06:01-06:02	583	Do you love the british accent?
IS	06:03-06:06	584	Yeah, and because of the pictures.
Mari	06:07-06:13	585	Yeah. I saw yours pictures there. (risos). And AL?
Aline	06:14-06:34	586 587	I liked the third one, because when she was acting I could understand the meaning of the poem, and I understand the poem, and I liked it.
Mari	06:35-06:53	588 589	Ok, so we have some questions here. When you listened to Frost declaming the poem what feeling did it evoked in you? Was it cool to listen to him?
MI	06:54	590	No.
Mari	06:55	591	Why?
MI	06:56-07:00	592	Because of...
Mari	07:01-07:09	593	We have something that is difficult for us, but we have to think about.
IS	07:10-07:17	594 595	Eu achei interessante, porque eu me lembrei de um senhorzinho que eu conheci na Escócia, porque ele fala...a pronuncia dele eu não sei de onde é, mas..se é americano.
Mari	07:18-07:19	596	I think he is from England.
IS	07:20-07:39	597 598	Porque na escócia a pronuncia deles são bem diferentes, que nem “fair” puxando o “r”, porque na Escocia eles falam assim
Mari	07:40-09:49	599 600 601 602 603 604 605	Aham, and.. so, what felling does it evoke in you? For example, in this sense for IS is a kind of missing, ok. She missed a person, when she heard or she listened to Froust, ok? And i´d like you to think and tell me, for example, for me it was not easy, because he is an old person. And as an old person is more difficult for us to understand him. The speech he says; the speech he declames is very different. If you listen the young girls and you listen to him, he is a little bit slower. So, I´d like you to think about that, or write, or if you want to tell in a loud voice. And number 5 are going to express what does the symphony evoke in you and number 6 is whom is this text directed to? The road not taken... to a friend, to himself, to people in general, to his father. What do you think?
TAL	09:50-09:52	606	To people in general, i think.
Mari	09:53-09:55	607	Do you think is to people in general..
MI	09:56	608	To himself.
Mari	09:57-21:22	609 610 611	To himself.? (pausa na aula) So what made you to say that? Why do you think is to people in general? Why do you think is to himself? Vamos lá, pensem ai porque vocês disseram isso pra mim. Why? (pausa na aula fala com professora Belinha) ok, have you answered? (foi nas carteiras auxiliar os alunos com as respostas) if you have

		612 613 614	finish this part go to activity number 7, you are going to have a surprise. (alunos fazendo as atividades) we use "whom" when we have a preposition, before it, ok. when we have a question, for example, here.. question number 6, take a look at question number 6, how was the question organized, what the words? Can you read the question for me?
AC	21:23-21:40	615	Whom is this text direct to? (junto com a teacher)
Mari	21:41-22:07	616 617	So, I could ask you, who is the author of this text? Or who is the text´s author? the author of this text? What is the difference?
TAL	22:08-22:11	618	Para quem o texto está direcionado.
Mari	22:12-22:47	619 620 621	So instead of using the preposition here "to whom is this text direct to", you are going to use it at the end of the question, and then, you are going to use "whom"; "to whom is this text direct to", and it´s the same, the translation, the meaning, "whom and who", and we have preposition.
TAL	22:48-22:53	622	Teacher, mas o "whom" ele não é muito visto, não é?
Mari	22:54-26:23	623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633	Because it depends on the preposition. You are going to use "whom" when you have a preposition with it. And we have there "whichever", last year I told you, who remember or who remembers what I have told you last year about this, "whichever; whatever; whoever; whenever" who remember the meaning? (pausa na aula conversa dos alunos) so, all the words are ending in ever, what do they mean? Whatever? How would you translate that? Whatever, what do you think about that? Qualquer que seja; whoever; quem quer que seja... example: I´d like to marry..who?...whoever!! quem quer que seja...and whichever..qualquer que..what; which...So that´s the meaning. Qualquer que seja, ou qualquer que fosse a situação... Could you understand the text? Yes! So, who wrote this excerpt? Who? There are two excerpts? Who wrote the first one? One stanza of "the road not taken" was written while I was sitting on a sofa in the middle of England. Was found three or four years later, and I couldn´t bear not to finish it. I wasn´t thinking about myself there, but about a friend who had gone off to war, a person who, whichever road the went, would be sorry he didn´t go the other. He was on himself that way. Who is telling this?
Aline	26:24	634	Robert.
Mari	26:25-26:30	635	Robert Frost. What are the words that can show that for us?
Aline	26:31-26:32	636	I was… I couldn´t.
Mari	26:33-26:41	637	I was… I couldn´t. i couldn´t bear not to finish it
TAL	26:42-26:43	638	What means "bear"?
Mari	26:44-28:08	639 640 641 642 643 644	i couldn´t bear? I couldn´t accept ok? what is to go off? to go off; to leave a place for a particular purpose, so he live in England and his friend have to go off to war. Deixou lá e foi para a Guerra. So we have some words, that show us that was Robert Frost who wrote this. "It wasn´t thinking about myself there", what´s the meaning of myself? Eu não estava pensando sobre em mim mesmo… but about a friend who had gone off to war, and the second part? "Frost said that he wrote the poem, the road not taken for his friend Edward Tomas and sent it to him in France, getting the reply, What are you trying to do with me?"Ok? Who has said that?
Aline	28:09-28:10	645	Lawrance Tompson.

Mari	28:11-29:06	646 647 648	Yeah, Lawrance Tompson, ok. And has he said all the sentence in this excerpt? No? which part didn´t he; which part wasn´t said by him? (aluna AL respondeu, mas não dá para compreender) ok, but which sentence wasn´t said by Lawrance Tompson? Which one? “what are you trying to do with me?” Who has said that?
Aline	29:07-29:10	649	Edward Tomas.
Mari	29:11-29:13	650	Who is Edward Tomas?
Aline	29:14-29:15	651	Frost´s friend.
Mari	29:16-29:57	652 653 654	Frost’s friend, ok, so this sentence was said by Edward Tomas. “what are you trying to do with me?”Ok? And then, the excerpt was written by Lawrance Tompson. Good! Now reread the poem considering the real interlocutor and the context of production. When was it produced? In which year?
Aline	29:58-29:59	655	1916.
Mari	30:00-30:29	656	It was published in 1916, and what did he say here? Was it produced in 1916? What do you have to tell me?
Mari	00:01-04:23	657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 667 668 669 670 671 672 673	It´s up to you to decide...One stanza of the road not taken was written when I was sit in a sofa in the middle of England was found three or four years later and I couldn´t bear not to finish. AC e M (falam algo muito baixo relacionado à afirmação anterior) quando o amigo dele foi mandado para a guerra. Então, quando foi que aconteceu a primeira guerra mundial? 1914, então provavelmente ele tenha escrito a primeira estrofe lá em 1914. E concluiu o poema em “nineteen sixteen”, ok? so we have something very interesting here, ok? Então qual era esse momento, como que foi esse momento ai de.. e esse contexto de produção? O que é que tava rolando during this period? You have a homework: vocês vão pesquisar lá, at home, quais foram os principais acontecimentos mundiais, global aspects during the period from 1914 and 1916, what was going on during this period, ok? E ai, voces não precisam trazer pra mim na próxima aula, conforme vocês forem achando, vão postando lá no Letras, aí um acha uma informação coloca, aí outro acha outra e coloca...ok, in English, not in Portuguese. This part you have to do in the library, vai ficar para terça feira que vem, essa página aqui, ok. Então a gente vai lá para a page reflecting about the genre, ta? tem mais alguma coisa que vocês queiram falar sobre este poema? Two roads diverged in a yellow Wood...Se você le-se cada um, cada estrofe, cada, each stanza, each verse, ok? I think we can have, we can create an image in our mind, ok? Tem alguma coisa que voces queiram falar related to the vocabulary? Could you understand the meaning of the poem? Did you like the theme of the poem? Were you right yesterday, when I showed the pictures, you told that pictures were about choices, about nature, about human, no…what have you said yesterday? Different phases in life, what else? So, which one is more related to this poem? Or is closer to the content of this poem? Which idea?
IS	04:24-04:30	674 675	Acho que é os caminhos que a vida leva a gente, por que na verdade o amigo dele foi para a Guerra. É uma coisa da escolha, tá ele era soldado, mas ele não podia falar: não eu não vou para guerra, né.
Mari	04:31-05:08	676 677	In that situation He could not chose, its different, in our lives we can make choices, sometimes ok? sometimes, for example: SM has chosen to travel in june or in july SM? In july, ok. MI, have you chosen to have a baby?
MI	05:09	678	No.
Mari	05:10-10:23	679	MI is gonna to have a baby it is not her choice. (outro assunto) So we have, some moments of opportunities or the

		680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694	possibilities of making choices, ok? When I came to college, it was my choice, no one said to me: please, go there, go teach at Fecilcam. No, it was my choice, ok? For example, if you are here studying Letras, maybe it was your choice, you could be here studying ciencias contábeis, administração, math, ok? but you chose study Letras. It was your choice. And this will make.. read the last sentence..he said: that has made all the difference. And your choice of being here will make all the difference, ok? because your life depends what you are doing now. You are going to be teachers, you are going to be at school, you are going to be among people. Ok? It is your choice, not mine. I have, and this has made all the difference in my life. (falando de outro curso que escolheu) What about your choice? Are you enjoying being here? (aluna falando da escolha do curso) SA is a journalist and she is here studying Letras, and she wants to be a teacher, ok? So, there are our..what do you think is something that we can change. And thank God we can change the way we live. We can may make choices, because sometimes we can made bad choices, but we can change the situation, ok? and I think this poem is so beautiful, I´m not to discuss about what we have to talk about it, because we have so many activities related to it and then you are going to talk about the poem, about the themes during our nexts classes ok? And then, go to page reflecting about the genre, next Tuesday we are going to do this part here ok? on the lab. Reflecting about the genre, based on your experiences, answer the questions below, in your opinion is the road not taken a poem or a poetry? Why?
AC	10:24-10:25	695	A poetry
Mari	10:26-15:12	696 697 698 699	It´s up to you. Ok? Each one of you can have different opinion. So answer, a poem or a poetry? Why? based on your experiences. Do you remember yesterday, you told me, RO told us the difference between… (alunos fazendo atividade da SD e conversam sobre estágio). Number two, where can we find a text like that? Like the road not taken? Where? On the internet, what else? In a book..
Rafael	15:13	700	Magazine.
Mari	15:14-15:22	701	Magazine? Didactic material
MI	15:23-15:24	702	Sites.
Mari	15:25-15:27	703	Sites?
MI	15:28-15:30	704	Websites.
Mari	15:31-15:38	705	Websites ok? and what elements compose a poem?
MI	15:39-15:45	706	Verses, stanza, title, name of author
Mari	15:46-16:12	707 708	Yes, verses, stanza, title, yeah, who wrote. We have alliteration, sometimes we have rhymes, figures of speech. Would you like to write?
AC	16:13	709	Yes.
Mari	16:14-16:36	710	OK. So you told me that there are, what compose a poem, we can, in a poem, we have…
MI	16:37-16:50	711	Title, verse, stanza, who wrote...
Mari	16:51-17:16	711 713	Title, verse, stanza, the author's name, sometimes we have unknown, ok? and what else? Have you already study this in literature? Yes?
MI	17:17	714	Rhyme.

Mari	17:18-18:05	715 716	Rhyme, figures of speech. In your opinion who would read a text like that? Who would read a poem like the road not taken? Who? Who would read a poem or a text like the road not taken?
MI	18:06-18:14	717	People who like, students.
Mari	18:15-18:16	718	People who like a poem, students, what kind of students?
MI	18:17-18:19	719	Of literature.
Mari	18:20-18:27	720	High school students? In what discipline?
MI	18:28	721	In Portuguese.
Mari	18:29-18:30	722	In Portuguese?
Rafael	18:31	723	In English
Mari	18:32-19:59	724 725 726 727 728 729	In English, ok? because this poem is written in English, so what is necessary to read this poem? It´s necessary to know English, so who would read a text like that? A person who knows English, a person who likes poetry. Today CE told us during the oral test that she is reading a book in English, because there is a translation in Portuguese and she told us: I´m reading the book and thinking, what a pit, it´s a wonderful book and who doesn't know English can´t read this book, because it´s not in Portuguese, so that´s the difference, to read this poem, to understand the meaning it´s necessary to know English. And who wouldn´t read this poem?
MI	20:00-20:03	730	Peoples who can´t…
Mari	20:04-20:07	731	People who don´t like poetry.
MI	20:08-20:12	732	People who can´t read in English.
Mari	20:13-21:52	733 734 735 736 737	People who can´t read in English. Ok? He can read in the Portuguese version, but not in English. E aqui…I think we have to think about the age, as RA told us, high school. Ok? Can you imagine you teaching to someone who is in the sixth, seventh grade a poem like that? The rode not taken. I think is very difficult. High school, third year, I have already used this poem in the third year, ok? in high school, and now in the third year of Letras. (outro assunto) And then, what the social sphere this genre belongs to?
MI	21:53	738	Literary.
Mari	21:54-30:06	739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749	Literary, ok? But we have, só que assim, what's... it´s produced in the literary sphere, but it can circulate in different one, ok? because here it´s an English class. (outro assunto) Gente, mais de umas seis pessoas já falaram pra mim, como é que eu vou ensinar inglês, como você vai fazer uma sequência didática de poema? Como? Já fiz, eu num vou fazer, já fiz. Então, assim, o que é importante que a gente tenha clareza, que a gente não ensina o gênero, o gênero é um instrumento de ensino, eu vou ensinar o discurso que está aqui no gênero, por exemplo, aquela relação que a gente fez lá, não é SA, quando eu falo e pergunto pra vocês lá, quem é que escreveu este texto? Em que período que ele escreveu? Qual é a dica que a gente tem? Que aqui eu estou estudando por meio do gênero, mas eu estou estabelecendo outras relações, então eu estou ensinando língua, (exemplos), quandos voces falam pra mim lá, tem o I, tem o nao sei o que, isto aqui é ensinar a língua, não é ensinar o gênero, ok? Então, vamos lá. Mas tem várias pessoas perguntando pra mim como você fez a sequência didática sobre poema? Então vamos lá. We have, did you know a poem and a poetry?

		750 751 752 753	I´d like you to read this silently, because it´s gonna be about 09:00 pm ok, it´s gonna be about the difference , what we have discussed yesterday, what´s a poem and what´s a poetry. Ok? You can do it at home. (conversa com os alunos que serão os "informantes" sobre as aulas, e sobre a narrativa de aprendizagem. Afirmou que ela terá uma conversa conosco, e em novembro farão outra narrativa de aprendizagem.)
Mari	00:01-02:11	754 755 756 757 758 759 760 761	(Começa a gravação conversando sobre outro assunto) So we have, poets use different ways to make the meaning of poems stronger, clear and assured. One of them is imagery, imagery accordinly to Cristina Brisa, refers to the pictures, which we perceive with our minds sights: ears, nose, tongue, skin and through which we experience the "duc cake world", create by poetic language. Imagery envolves the meaning and through of human spirit not in abstract terms. As the philosophy but more perceptical and indentible forms, ok. So? when we read the poem "The road not taken", we can create images in our mind, can´t we? Yes, ok? So you have the text to try to explain, point out the following images suggest or symbolize considering the previous explanation. Two roads, what images come to our mind, when we think about two roads?
JE	02:14	762	Two ways.
Mari	02:15-02:28	763	Two ways. What else? what they symbolize, two roads?
JE	02:29	764	Two options
MI	02:30	765	Choices.
Mari	02:31-02:35	766	Choices people have to make in life
GE	02:36-02:37	767	Two places
Mari	02:38-03:25	768 769 770	Two places to go, ok? In fact, when we´re thinking about people´s live, two roads means you have two opportunities or two choices which one are you going to chose? Ok? And then the next one: a yellow wood, what does these words can symbolize or suggest? a yellow wood.
Aline	03:27-03:30	771	Maybe a beautiful and a peaceful place?
Mari	03:31-04:02	772 773 774	Maybe a beatuful and a peaceful place, but you have to think, we are discussing about a people´s choice, so what can be a yellow wood? Do you remember that we have discussed in class what a yellow wood could mean not in a poetic way, but thinking about our year, ok?
MI	04:03-04:04	775	Phases of life
Mari	04:05-04:18	776	We discussed about a season of the year, which season?
MI	04:19	777	Autumn
Mari	04:20-04:31	778	The autumn, ok? and let´s think about a poetic language and then what a yellow wood could mean?
Aline	04:33-04:34	779	The old age
Mari	04:35-05:03	780 781	The old age. A period in people´s live. Ok? I don´t know if we can say the old age, ok? but I think is more related to a period in people´s live. I don´t know, what do you think?
GE	05:04-05:05	782	Before the old age
Mari	05:06-05:10	783	Before the old age. So, the adult life

GE	05:11-05:17	784	Because the old age is the winter
Mari	05:18-05:39	785	So, if we associate the seasons with the stages of life, accordingly to GE, winter could represent the old age
JE	05:40-05:41	786	In literature…
Mari	05:42-06:00	787 788	Yeah, when you are studying literature, you study winter as connected with the old age. And the autumn maybe between thirty and sixty
MI	06:01-06:02	789	Idade Madura
Mari	06:03-08:25	790 791 792 793	aham, adults, and what about the teens? The spring? And childhood? As summer? Ual, if we thing about the period, the teen I think is the hot age, ok, so it should be summer. spring as childhood and summer teen. (em portugues sobre este assunto em literature no curso.) so, I think we could connect summer as..And what about the undergrowth? do you remember the word undergrowth in the poem? Line five… (leitura do poema até a linha 5) What does it indicate?
MI	08:26-08:29	794	Poeticamente, seria a finitude?
Mari	08:30-08:33	795	Ok, but thinking about our life
FL	08:34-08:35	796	Teacher, o que que é undergrowth?
Mari	08:36-08:38	797	What´s the meaning of undergrowth?
Rafael	08:39	798	Mato
MI	08:40	799	Chão
Mari	08:41-08:51	800	Aquilo que está... I can´t see, ok? hidden, we have under, what´s the meaning of under?
MI	08:52	801	Baixo
Mari	08:53-11:09	802 803 804 805 806 807 808	Baixo, so, what´s does it indicate? Hum? Can we know what´s gonna happen in our future? Look at the context, ok? we have "to wear it bent in the undergrowth". Something that is hidden, ok? hide, hidden, ok? So, some aspects that we can´t know about our future. Ok? Can we know about our future? Yes or no? sometimes we can predict, but we are not sure, ok? and I think that this is the magic about living, if we knew what was going to happen tomorrow, I think it would be so boring, so it´s very nice to live each day as it was, or it is unique. So, it´s related to the written aspects of the future in our life, in our journey. Ok? And what about the path that was grassy and wanted wear? I´d like you to look at the context ok? so it have (leitura desta parte do poema)
MI	11:10-11:11	809	Será que seriam os desafios?
Aline	11:12-11:32	810	Algo mais desconhecido, porque fala que seria um atrativo especial, esses ramos no caminho, talvez seria um...
Mari	11:33-11:39	811	So, what´s does it indicate? If you think about a person.
JE	11:40-11:41	812	As fraquezas
Mari	11:42-18:36	813 814 815 816	(novamente leitura desta parte do poema) We can think about a person who isn´t afraid, who is independent, ok? who can face the problems as AL told us without fearing, ok? I´m not afraid of that, so I going to face this situation, I´m independent, ok? a person that who doesn´t want to follow the crowd, então é aquela pessoa que faz, who makes the difference. Hoje trabalhando, hoje eu estava trabalhando com os professores PDE, e coloquei

		817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836	aquele video da...Another brick in the wall, sem o som, só a imagem, e aí pedi pra eles tentarem associar esse momento da vida deles com aquele vídeo, o momento que eles estudaram e enquanto professores, sem a música e depois que eles ouviram a música e tentaram estabelecer uma relação, porque no nosso cotidiano as teachers aquele que é muito regradinho, muito certinho, às vezes a gente não respeita como deveria respeitar e aquele que não é nada regrado tambem não recebe respeito como deveria ter. Então cada um tem suas especificidades e os alunos também, cada um tem o seu estilo e aqui, pra mim, tá tratando disso, tá? eu sou independent, I´m not equal, ok? I want to follow my way e all follow my way I need to be respected. Pensando nessa história, pensando na gente enquanto professor, vocês enquanto alunos, às vezes a gente quer que vocês escrevam lá na prova, uma mesma resposta para uma pergunta que a gente elaborou, mas não é isso,cada um vai write according to your opinion, according the vocabulary that you have, so we have to think about the Idea. (fala outro assunto) não é? Então essa coisa de pensar que nos somos just another brick in the wall num dá. There is no space for this kind of people anymore, embora assim, pro professor seria muito mais fácil se nós tivessemos todos os alunos pensando exatamente da mesma forma, num dá. Então os questionamentos, when you ask, when you complain, if you can show us please, because of this, because of that, we are going to rethink our acts. Então na life, a gente sempre vai tá vivendo o conteúdo temático desse poem, acho que em todos os momentos de nossa life, esse poema ele cabe, seja no campo pessoal, seja no campo profissional, seja no campo acadêmico, todos os momentos, né? And we have number Five, copy some fragments from the poem that represents images of decision, a yellow wood, what else? what else have you done? (anda pela sala ajudando os alunos) what else? a yellow wood, leaves… in leafs no step, ok? coloca reticencias. Tudo isso lembra, make us think about the season, and what about nature? Is road related to nature? Road is related to travel and what about nature?
MI	18:37	837	Grassy?
Mari	18:38:18:39	838	What is grassy?
MI	18:40-18:41	839	Gramíneo, ramos
Mari	18:42-19:01	840	Aham, so grassy or it was grassy. What else?
Aline	19:02	841	That morning?
Mari	19:03-19:08	842	Moring, is morning to related to nature?
Rafael	19:09-19:18	843	Yes, I think so.
Mari	19:19-19:31	844	Manhã, tarde e noite, períodos do dia, I don´t think so. Eu não colocaria não.
GE	19:32-19:34	845	Natureza aqui fala no sentido de floresta
Mari	19:35-20:08	846	Haram, wood, what else? Undergrowth que são aquelas vegetações rasteiras,aquelas... yellow Wood, what else?
Rafael	20:09-20:10	847	Leaves
Mari	20:11-20:39	848	Leaves, ok? and what about travel? We have traveler
Aline e Rafael	20:40	849	Roads
Mari	20:41-21:04	850	But here we have to pay attention, copy some fragments it´s not copy some words. So we have to say, a yellow

		851	wood, lay in leaves, a yellow wood, the undergrowth it was grassy , lay in leafs, in a wood
Aline	21:05-21:17	852	Ou pode ser também, knowing how lay in leads on two ways, in the third stanza
Mari	21:18-22:18	853 854 855 856	How lay in leads on to ways. Both that more equally lay in leafs no steps have chosen black. Both ai se refere a quem? What does it indicate? Both? The two roads ok? two roads diverged in a yellow wood, because two roads, when we take a road it indicates that we are going to…travel, ok? it can indicate. And someone making a simple decision and dealing with the consequences...
Aline	22:19-22:22	857	I´m sorry I could not travel both?
Mari	22:23-23:23	858 859	I´m sorry I could not travel both. What else? (alguém dá uma resposta muito baixa ao fundo) aham, I took the one less traveled by. I catch the first for another day.
Aline	23:24-23:50	860	Acho que poderia ser I doubted if I should ever come back. Fazer uma decisão, e as consequências.
Mari	23:51-30:26	861 862 863 864 865 866 867 868 869 870	I doubted if I should come back? eu duvido que eu poderia voltar atrás. I think it´s related to that. (pergunta sobre a internet) So now, I´m going to ask you to before we continued ok? go back to page five, there we have, working on your text production, you have read the poem "The road not taken" and something about the author, so you are going to write a comment about that ok? I don´t want you to use dictionaries or anything, you are going to write a comment in a piece of paper so then you can give it to me, ok? do you have a piece of paper? Yes? So write a comment accordingly to what you thing a comment is. Not in Portuguese. Try to write in English. Do you remember? If you don´t know a word you going to write that word in Portuguese, but not all words in Portuguese. Ok? I don´t want you read anything about comment, accordingly what you know that a comment is, you are going to write it, expressing your opinion about the poem "The road not taken", ok? I'd like to do it. (conversam sobre outros assuntos enquanto os alunos produzem o comentário)
Mari e alunos	00:01-05:42	871	(Alunos produzindo o comentário e conversando sobre outros assuntos)
Mari	00:01-30:25	872 873 874 875 876 877 878 879 880 881	Can we start? So let´s start? (encaminhamentos de alguns links para as atividades). Eu encaminhei para voces no email, ja faz uns dias, all the links that you have to search, ok? So you have to enter the email so that can you access the text, ok? (Teacher auxiliando e conversando com os alunos, respondendo a dúvidas de tradução e sobre as atividades) Could you? Have you finished? Yes! So we have, MI and GE, RA and AC, tell me when you finish, have you finished? Was it so easy? (Teacher auxiliando e conversando com os alunos) If you have finished, please go to page eight and do the activities about the figures of speech, ok? if you have finished. (teacher conversa com os alunos sobre o diário das aulas e de aprendizagem, perguntando quem deseja participar). Have you finished? If you have finished, you can do this part here. (…) Have you looked some words up in the dictionary? No? Okay. Haven´t you understood yet? No? Procura lá, Sergio Freire, The Road not taken, procura la, Sergio Freire. (alunos pesquisando, teacher auxiliando individualmente)
Mari	00:01-02:10	882 883 884 885	(alunos pesquisando, teacher auxiliando individualmente) Can we check? Is it necessary to check the game? Eu esqueci lá de marcar quais foram os outros que terminaram. AC have you finished? Yes? So, if you have finished, you can do this part and all of this, ok, and we can check. Can we check the game? Yes? IS, could read the first question with the correct answer, please. Please, stop what you are doing and let´s check the fifteen questions

		886	about Robert Frost, ok? So, IS number one.
IS	02:11-02:16	887	(lê muito baixo)
Mari	02:17-02:19	888	So, what´s the answer?
IS	02:20	889	Letter d
Mari	02:21-03:07	890 891	Complete answer. So, he was born.. in March or on March? Why? If it was just the month, it would be in march, but we have the full date, so it will be on march 26th, 1874. Ok? Number 2, PA, can you read or not?
PA	03:08-03:14	892	(lê muito baixo) letter b
Mari	03:15-03:31	893 894	How would you say? how would you say the name of the city? California, not city, the state ok. The state of California. Number three JE.
JE	03:32-03:36	895	What is Robert Frost middle name?
Mari	03:37	896	Robert Frost?
JE	03:38-03:41	897	Middle name… letter c, Lee
Mari	03:42-03:45	898	Lee, ok? AL
Aline	03:46-03:54	899	Where did Frost (audio muito baixo) the death of this father? Letter c. Orleans, Massuchussets.
Mari	03:55-04:12	900 901	Yes, if it was a complete answer, it would be: he moved, ok? Because it´s in the past, he moved to. Number five, TA, have you done?
TA	04:13-04:20	902	What was the name of Robert Frost wife? Letter B, Eleonor Miriam White
Mari	04:21-04:26	903	Ok, RO, number 6
RO	04:33-04:39	904	What did Robert Frost publish first professional poem by…letter c (audio muito baixo)
Mari	04:40-04:53	905	How would you say? 1894. Number seven, SA
SA	04:54-05:03	906	How many times did Robert Frost win pulitizer prize? Letter d. four times
Mari	05:04-05:07	907	Four times, thank you. GE
GE	05:08-05:20	908	Where did Robert Frost leave when he left United States in 1912? Letter A, England
Mari	05:21-05:52	909	Aham. If we have to answer in a complete, in a full way, it would be: he left to England. Number nine, MI
MI	05:53-06:14	910 911	What was the name of Robert Frost second bull of poetry. The second book of poetry was named, was…letter c, North of Boston
Mari	06:15-06:25	912	North of Boston. Please, repeat after me “Robert”
FL	06:26-06:29	913	Number eigth, he left or he “levt”?
Mari	06:30-06:44	914	“left”, because we have leave, the past is left. L-E-F-T. Number ten, TAL
TAL	06:45-06:59	915	When was Robert Frost made a memory of the national institute? institute? Of arts and letters? Letter c, in 1916
Mari	07:00-07:05	916	Yes, ok. HIL
HI	07:06-07:13	917	In what collection was the road not taken published? Letter b, mountain interval
Mari	07:14-07:21	918	Mountain interval. FLA.
FL	07:26-07:36	919	Who has the inspiration for a witness tree? Letter A, Elionor White

Mari	07:37-07:47	920	A? is it ok? Letter b, Kay Morrison
Rafael	07:48-07:52	921	Mas tava lá no texto
Mari	07:56-08:06	922	Kay Morrison, please let´s type again
Aline	08:07-08:31	923	(leitura de uma parte do texto que comprova a resposta da letra b)
Mari	08:32-08:52	924	Kay Morrison. it´s in the link: famous people and poem. Ok? Next, RA. Pay attention, please
Rafael	08:53-09:03	925	What president invited Robert Frost to read a poem at his inauguration in 1961? Letter c, John Kennedy
Mari	09:04-09:21	926	John Kennedy, ok? Please, Robert. What is inauguration? What is it mean? inauguration?
TAL	09:22	927	Inauguração?
Mari	09:23-09:39	928 929	No, in January the first, wa are going to have the inauguration of new president in our country. What is it inauguration?
MI	09:40	930	Posse?
Mari	09:41-10:19	931 932	Posse, ok? Pay attention, what president invited Robert Frost to read a poem at his inauguration in 1961? Number fourteen, AC
AC	10:20-10:32	933	When did Robert Frost die? Letter a, January 29th, 1963
Mari	10:33-11:57	934 935 936	Ok? on January 29th, 1963. And fifteen, IS could you read? Haven´t you done? SA, have you done? What number are we in? What number are we in? please. Fifteen. Please, number Fifteen. Read the question. (risos) (conversa alunos)
SA	11:58-12:15	937	Where did Robert Frost die? Letter c. Boston, Massachussets. (risos)
Mari	12:16-12:50	938 939	Ok? So, I asked you to do... ah, please, tell me how was this activity? What did you think about this activity? Yes. Was it easy, was it difficult? What was necessary for you so that you could do the activity?
MI	12:51	940	Read
Mari	12:52-12:54	941	You had to read, what else?
MI	12:55	942	Search
Mari	12:56-58	943	To search…
TAL	12:59-13:03	944	Pay attention of the questions.
Mari	13:04-13:07	945	Pay attention in the questions or to the questions.
MI	13:08	946	To details
Mari	13:09-13:16	947	Pay attention to the details. what else?
MI e GE	13:17-13:19	948	Have a friend.
Mari	13:20-14:30	949 950 951 952 953	Have a friend to help you. (risos) ok? what else? To have…please, it is not a joke for me, I think that is very important to have a friend, we call him, we call him or her an experienced pair, a pessoa experiente, according to Vigotsky you are going to learn better, if you have a partner that has a little more knowledge than you. Ok? So that you can discuss, so that you…there is no board here…we have zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento potencial. Já viram isso com a Edicléia, lá em Vigotsky? A zona de desenvolvimento real e a

		954	zona de desenvolvimento potencial. O que é a zona de desenvolvimento real?
MI	14:31-14:32	955	É o que temos agora no momento
Mari	14:33-14:38	956	É o que vocês tem agora no momento. E o que é a zona de desenvolvimento potencial?
MI	14:39	957	Onde a gente quer chegar.
Mari	14:40-15:05	958 959 960	É aquilo que você, onde você pode chegar. E quem é que vai fazer que você saia do real para o potencial? Aquele momento que nós temos, que nós chamamos de zona de desenvolvimento proximal, que é a distancia entre o real e o potencial. E quem é que vai atuar nessa zona de desenvolvimento proximal?
MI	15:06	961	Os mediadores.
Mari	15:07-15:19	962 963	Os mediadores, os instrumentos mediadores, quais são esses instrumentos mediadores? Friends, teachers, articles, all the things you have...
MI	15:20	964	Internet.
Mari	15:21-15:36	965 966	That help you to become better. To learn more and more ok? What else do you have to tell me about this activity? Would you use this kind of activity with your students?
Alunos	15:37-15:38	967	Yes.
Mari	15:39-15:47	968	Is it possible to use it with high school students or elementary students?
MI	15:48	969	Yes.
Mari	15:49-16:04	970 971	Maybe with a short biography. Ok? You can prepare different things. It´s a kind of challenge. Do you know the meaning of challenge?
JE	16:05-16:06	972	Yes. Desafio
Mari	16:07-22:47	973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988	Ok, so let´s go to page eight. Page eight we have the activities about figures of speech. Have you studied this in literature? figures of speech? So, I´m not going to explain them to you, ok? just to check how can you deal with this kind of information, so we have five figures of speech: personification; metaphor; irony; sinedoc and repetition. What is the definition for personification? Who can read it? How would you define personification? (Alunas AC e AL leem a definição) Yes. AC was right and AL was right. So, this is letter a. Who has it rightly? Raise your hand, let me see. Ual. Ok? Letter b, metaphor. (aluna MI le a definição) Ok,so that´s ok, that´s right. And what about letter c? Irony. What have you done? Aham, are you afraid to read in English (risos) please, go, go, go, you have to improve your English. Try. Go, RA. I´m not going to correct you, ok, I´m going to be quiet. (aluno RA le a definição) Ok, so this is the irony. I´d like you to look the following words in the dictionary: implied; discrepancy; convey and appereance. Ok? I´d like you to look at phonetic transcripition. English dictionary online. So we have discrepancy, ok? repeat after me “discrepancy”. So, what is the stressed syllable? “di´s”..crepancy... there is no board here. Discrepancy, Como se a gente tivesse o “di´s”, ele é mais baixo, ai sobe, di´screpancy. And what about (conversa com os alunos), and now we have the word implied, ok? so we have something like that (faz gestos com as mãos, para demonstrar a sílaba tonica da palavra) “im´plaied”. Repeat, after me implaied, ok. And the next one, convey, repeat after me convey, (faz gestos com as mãos, para demonstrar a sílaba tonica da palavra) “kan´vei”. So we have, “K”; aquele “ezinho de ponta cabeça”, “kan´vei”. Implied...

TAL	22:48	989	What means?
Mari	22:49-23:21	990 991	Uma discrepância implicada. Something like that. TAL, to suggest something without saying directly. Quando voce não diz diretamente.
MI	23:22	992	Tá implícito né?
TAL	23:35-23:39	993	Teacher, convey means levar?
Mari	23:40-23:55	994	Transmitir, levar…and then contradicted. What´s the stressed syllable?
Rafael e MI	23:56	995	"dí"
Mari	23:57-25:17	996 997 998	"dí", "contra´dikted", contradicted, repeat after me contradicted. Because it is in the past participle ok, contradicted. And what else? Here is not in the past is in past participle, is contradicted, and the next one, apperience, we don´t say "apperienCe", não tem o "c" no final, repeat, appearence. Figure, repeat, figure, figure of speech.
FLA	25:18-25:19	999	Teacher, repeat please.
Mari	25:20-25:37	1000 1001	Figure of speech. É como a gente tivesse a semivogal, e o "ezinho" assim, (faz gestos com as mãos, para demonstrar a sílaba da palavra). And speech, figure of speech.
MI	25:38-25:43	1002	Speech é uma sílaba só, não tem "stressed".
TAL	25:44-25:51	1003	É o " t " e o "s" da linguística?
Mari	25:52-28:57	1004 1005 1006	Não é o " t " e o shua. And, endowed, endowed.This is a figure of speech in wich animated object or abstraction is endowed with humans politics or abilities. And the letter d, synedoche. And the letter d, synedoche, synedoche, synedoche... (Conversam sobre a internet). So, what is synecdoche? Who has done?
JE	28:58-29:06	1007	(lê a definicão em voz baixa).
Mari	29:07-30:29	1008 1009 1010	Ok? so, we have a figure of speech that a part is used to represent the whole. Pay attention, we have role, R-O-L-E, role, it means buraco, ok? or.. papel, não pera, é papel. Role can be a person whose actress represents in a movie… papel, role, obligation, obrigação. (conversa dos alunos sobre a diferença de escrita entre role, and hole)
Mari	00:01-02:33	1011 1012 1013 1014 1015 1016 1017 1018	So, we have hole...pay attention, we have hole, H-O-L-E, buraco, ok? hoke, and we have role, R-O-L-E, it means papel, seu papel social, o que voce.. and whole, W-H-O-L-E, que a pronuncia é igual de buraco, whole ok? Mas ele significa o que? Todo. So it´s used to represent the whole, for example the A, B, C´s for alphabet or the whole for a part, ok? so we have three words that are similar, but they have different meanings, and two have the same pronunciation and one the sound is different ok? And what about repetition, repetition? RA, letter e, repetition. (RA lê a definição, audio muito baixo) this is the simple repeat of words within a sentence or poetical line with particular placement of the words in order to emphasize. (alguns alunos leem juntamente com a professora) in order to emphasize
Rafael	02:34	1019	Is repeat?
Mari	02:35-03:00	1020 1021	Yes, repeat. Simple, repeat, simple. Do you remember simple plan? Particular, (alguns alunos repetem juntamente com a professora)
TAL	03:01-03:02	1022	Teacher, what is within?

Mari	03:03-03:09	1023	Within? Em, na.. dentro
Rafael	03:10-03:11	1024	Poetic? Within é dentro
Mari	03:12-03:23	1025	And what about the examples? What´s the example for letter a? personification
Rafael	03:24	1026	Posso ler?
Mari	03:25-04:23	1027 1028 1029 1030	Yes. (aluno RA Le o exemplo do poema referente à personificação, audio baixo) Better plan. Because, repeat: because it was grassy and wanted wear. So repeat, all, the whole sentence: because it was grassy and wanted wear. (Todos os alunos repetem) Wanted wear, ok? And have perhaps the better claim. Better ou better, and have in we make a connecting, and have in perhaps the better claim.
FL	04:24-04:25	1031	Essa palavra eu não conegui entender
Mari	04:26-05:00	1032 1033	Perhaps, “perhaps this like a window”... (risos alunos e professora) And letter b, metaphor (aluno RA começa a ler, professora lê ao mesmo tempo que ele) two roads diverged in a yellow Wood. And what else?
Rafael	05:01	1034	Letter c?
Mari	05:02-05:10	1035	No, the last one ok? qual que voces fizeram? First one or the last one?
JE	05:11	1036	The first
Mari	05:12-05:20	1037	Just the first one? And what about letter e? Onde vocês colocaram repetition?
MI	05:21-05:23	1038	The third one
Rafael	05:28-05:32	1039	Terceira. Oh, i Kept
Mari	05:33	1040	I kept? are you sure?
Rafael	05:34-05:38	1041	Yes, o meu ficou: B, A, E, D, C
Mari	05:39-05:47	1042	O meu ficou, bom, vamos fazer depois nós vamos discutir. Ok? And what about letter d?
Rafael	05:48	1043	Yellow wood
Mari	05:49-06:23	1044 1045 1046	Yellow wood. That´s ok. And what about letter e? (alunos RA and TA leem juntos) I have done, letter e: two roads diverged in a yellow wood. Please, wait a moment. (aluna AC fala algo baixo) ham? Que é a repetition. Por isso que eu disse, que eu acho que a “e” seria aqui no último, e a “b” seria na primeira, porque é a repetição.
SA	06:24	1047	A gente colocou assim, na última.
Mari	06:25-08:03	1048 1049 1050 1051 1053 1054 1055 1056	É, a última seria a letra “e”, a primeira seria letter b. Two roads diverged in a yellow Wood and looked the down one as far as I could. To wear it bent and undergrowth, then took the other as just as far. Ok? We have a repetition of the idea. And then, do you remember the idea of undergrowth? Yes? Mata, aquela relva mais baixinha, undergrowth, repeat after me, undergrowth. And letter c, oh I kept the first, for another day, I doubted if I should ever come back. I doubted. (alguns alunos repetem a palavra), ok? Oh I kept, what´s the meaning of I kept? Eu peguei…oh, no, I kept, eu deixei, a ideia aqui é eu deixei... I kept the first, for another day, I doubted, what´s the meaning of I doubted? Eu duvidei, I was not sure, if I should ever come back, que eu deveria, ou que eu voltaria ali um dia
SA	08:04	1057	Qual que é essa?

Mari	08:05-08:35	1058 1059	Letter c. ok? Right? So it´s B-A-C-D-E. ok? B-A-C-D-E. So we have, have you done “reflecting about the context and content?” Yes or no?
FL	08:36	1060	Yes
Mari	08:37-08:41	1061	Yes? Quem fez a outra parte ai?
MI	08:42	1062	No.
Mari	08:43-10:16	1063 1064 1065 1066 1067 1068	No? So, I´m going to ask you to bring to bring pages 8, 9, 10 and 11 ready for next week, ok? (conversa sobre trazer alimento para ir no teatro) pessoal, o que eu quero falar pra voces em relação ao que nós estamos fazendo, eu sinto que quando vocês fazem as atividades “at home”, parece que aqui na sala de aula fica muito mais proveitoso, quando vocês fazem com antecedência, tá? flui melhor, porque daí a gente consegue na correção, vocês fazem apontamentos “much better”. Então, na próxima segunda, eu começo pontuando aqui, e provavelmente eu aborde algumas questões de “grammar”, vou preparar alguns slides sobre isto, ok. See you, see you tomorrow.
Mari	00:01-01:16	1069 1070 1071 1072 1073	I´d like to ask RO, FLA, KA, GE and JE, and TA, um monte de gente que não veio aquele dia, a questão se vocês querem, porque assim, eu fiz, eu ainda não expliquei o objetivo, eu pedi pra que cada um le-se one stanza do poem, e aí tem o porque, então se vocês quiserem gravar, eu vou gravar agora antes de começar a aula, porque eu vou entrar num tópico, depois vocês vão entender porque é que eu gravei aquela, porque que eu fiz isso aí. Então It´s up to you, se vocês querem participar da brincadeira ou não.
Mi	01:17-01:18	1074	Aperta o play. Só ler gente, sossegado.
Mari	01:19-01:32	1075 1076	Porque se eu começar a fazer o que eu vou fazer agora, ai não tem mais porque depois a gente fazer a leitura. Se for para vocês fazerem a leitura tem que ser antes de eu começar a aula. Before starting the class.
FL	01:36-01:37	1077	Deste poema aqui mesmo teacher?
Mari	01:38-01:39	1078	Yes, The Road not taken.
FL	01:40-01:41	1079	Vamos teacher
Mari	01:42-02:09	1080 1081 1082	Yes? Ó enquanto isso, eu já corrigi a first version ok? e aí quem já leu, se quiser pegar pra ver, dai vocês vão guardar, porque na hora que eu trabalhar o gênero comment que vocês vão fazer a reescrita, ta? Por enquanto só olha, veja como eu fiz as observações, ca da um pega o seu e passa.
MI	02:10	1083	Pode ficar?
Mari	02:11-06:14	1084 1085 1086 1087 1088 1089	Sim, por favor, na hora que vocês devolverem a segunda versão, essa versão vem junto tá? Eu não tirei foto. (Conversa dos alunos. Alguns analisam a primeira versão do comentário com apontamentos; outros leem uma estrofe do poema e a professora grava; outros tiram dúvidas de pronúncia com os colegas, antes de fazer a leitura.) Ok, so in our last class I asked you to do some homework at home, ok? But I´m not going to correct that part today. Today we are going to study a little bit about phonetics, ok? and this part is related to the poem and the vowels, ok? How many vowels, do we have in the alphabet? In the English alphabet? How many vowels?
JE	06:15-06:20	1090	Sete, seis? Ah vogais. Quantas vogais existem no alfabeto ingles?
Mari	06:21	1091	Aham
MI	06:22-06:23	1092	Em português são doze, né?!

Aline	06:24	1093	Vogais
MI	06:25	1094	Sim
JE	06:26-06:27	1095	Eu também fiquei assim
MI	06:28-06:38	1096	Em português são doze. Não sei inglês, quantas. É uma pergunta interessante.
Rafael	06:39-06:44	1097	É interessante. (risos dos alunos)
Mari	06:45	1098	Ham? Don´t you know?
MI	06:46	1099	I don´t know
Mari	06:50-07:31	1100 1101 1102	Ok, we have, letters we have five, ok? Do you remember? A-E-I-O-U. But when we talk about the sounds, we have much more than five, and today we are going to study four different sounds, ok? We are going to study this sounds, this one (escreve no quadro)
MI	07:32-07:34	1103	Teacher, eu gostei de fazer a atividadezinha, mas eu achei muito difícil
Mari	07:35-07:45	1104	This one...and this one, ok? Have you accessed the page that I sent you? Yes?
MI	07:46	1105	Yes.
Mari	07:47-07:50	1106	What did you think about the activities?
JE	07:51	1107	It was hard
MI	07:52	1108	Difficult
Mari	07:53-13:11	1109 1110 1111 1112 1113 1114 1115 1116 1117 1118 1119 1120	Yes? It was difficult? Who has done? AL, MI, AC, JE, GE, only you? TA, have? Ok, I´d like you to do the activities so that you can check. How can you identify the sounds? Ok? It doesn´t matter, if it is difficult or not, I just want you to try, I´d like you to try hard, ok? because let´s think about the following situation, if you try as much as you can you are going to improve, repeat, once, twice, three times, if you feel comfortable with the sounds, because it´s not easy, they are so close. Ok? And I´d like you to focus on this sounds here, ok? And now I´m going to show you a very short video. The video is about articulation of some mayor English vowels, ok? I´d like you to pay attention to the tongue movement, ok? And I am going to ask you to repeat the sounds. And at home try to do that looking at a mirror, ok? take a mirror and look at your mouth, pay attention that the way your tongue make the movement, ok? (Assistem ao vídeo) It's a mouth movement. So, we are going to listen to it again, and try to make the movement, ok? Don´t sleep RA. (risos) (Rafael fala algo pessoal) So, let´s start ok? Pay attention in the tongue movement. So, let´s start. (conversa sobre outro assunto) (alunos ouvem os sons das vogais, e os repetem) Can you feel the tongue movement
Rafael	13:12-13:16	1121	Parece que a minha língua ficou do mesmo jeito na boca (risos)
Mari	13:17-13:25	1122	No, it can´t be the same position, it´s necessary to have a movement
MI	13:26-13:27	1123	Tem um afastamento para passar mais ar
Mari	13:28-19:14	1124 1125 1126	Aham, I sent you two sites, just before coming to college, two more, ok? Two more address. And now let´s go to another one. Pay attention in this one here. (Assistem ao vídeo) Ops, sorry there is another one. Smart teacher. I need a secretary (risos)(video, alunos ouvem as palavras e repetem).

MI	19:15-19:18	1127	Tem lá naquele site essa “mulherzinha” aí?
Mari	19:19-19:40	1128 1129	Yeah, yes. BBC. But here, we have the British accent. (conversa dos alunos sobre como eles pronunciam determinadas palavras)
TA	19:41-19:42	1130	Tem americano também no site?
Mari	19:43-23:53	1131 1132 1133	No, just the British. (Video, alunos ouvem as palavras e repetem)The last one.(Video, alunos ouvem as palavras e repetem) So now, I´m going to give you an activity ok? (conversa sobre outros assuntos.) so, what are going to do? Who can read for us? What is the activity? Who can read?
Aline	23:53-24:00	1134	Read the words below from the poem the road not taken, classify them according to the sound of the vowel in bold.
Mari	24:01-24:16	1135 1136	In bold, so we have the words, you are going to read to yourself, and you are going to classify the words according to the sound of the vowel in bold? What is in bold?
JE	24:17	1137	Negrito
Mari	24:18-24:26	1138	Negrito. So, you are going to classify them according to this sounds, ok
FL	24:27-24:29	1139	Teacher, esse primeiro é como?
MI	24:30	1140	É o “é”?
Mari	24:31	1141	“é”
MI	24:32-24:36	1142	E o “e” que ela falou “ée”?
TAL	24:37	1143	Americano
FL	24:38-24:42	1144	Porque ela coloca o “e” como “é”, NE
Mari	24:43-24:52	1145	Aham. Esse “ezinho” ele é mais fechado, e esse é mais aberto
FL	24:53-24:54	1146	Então vai ser “é”
Mari	24:57-25:01	1147	Would you like to listen it again?
FL	25:02-25:07	1148	Teacher, então, lê, fala, pronuncia eles pra mim, os quatro
Mari	25:08-25:12	1149	“é, ée, i, ii”
JE	25:13-25:16	1150	Ah, um começa com (áudio muito baixo.)
FL	25:17	1151	Repeat please
Mari	25:18-25:50	1152	Just a minute. (professor mostra os sons no dicionário online) (risos)
FL	25:51-27:48	1153 1154	A pronuncia dos quatro aqui são parecidas, só que um é mais curto, outro mais longo. (escutam exemplos dos sons novamente.) Só não entendi o terceiro
Mari	27:49	1155	“i”
FL	27:50-27:52	1156	“i”? curtinho
Mari	27:53-29:25	1157 1158	“i”, “ii”, “é”, “ée”. (professora auxilia os alunos em suas carteiras.) do you remember the examples? Hits, his.. I don´t remember “s” or “z” (exemplos no quadro.)
TAL	29:26-29:27	1159	Teacher, travel?

Mari	29:28-30:03	1160	Travel. You have to say the word, ok?
TAL	30:04-30:11	1161	Teacher, o mais demorado é o "ée" ou ...
FL	30:12-30:18	1162	O primeiro né teacher. O primeiro é mais demorado. Travel, como fala?
Mari	30:19	1163	Travel.
FL	30:22-30:24	1164	Repeat please, teacher
Mari	30:25-30:28	1165	Travel (a professora caminha pela sala auxiliando os alunos)
TAL	00:31-00:32	1166	Teacher, esta palavra aqui eu não sei falar
MI	00:50-00:54	1167	Teacher, você distribuiu de uma maneira que fique todas as palavras com o mesmo número?
Mari	00:55	1168	No!
MI	00:56-00:58	1169	Ah, daí a gente não precisa se preocupar com isso.
Mari	00:59-01:04	1170	No!...Please, talk to me in English
MI	01:05-01:47	1171	Ah, sorry (a professora caminha pela sala auxiliando os alunos)
FL	01:48-01:51	1172	Teacher, minute, bent?
Mari	01:52	1173	Hum?
FL	01:53-02:00	1174	Eu não conheço essa palavra (a professora vai até a carteira da aluna)
Mari	02:01-02:03	1175	Bent… bent
IS	02:05	1176	Teacher, is wanted...(som com ruídos)
Mari	02:06-02:17	1177	(som com ruídos)...the sound is here
GE	02:20	1178	Professora
Mari	02:21	1179	Yes!
GE	02:22-02:25	1180	Como é a pronuncia daquele "equálly"?
Mari	02:26	1181	(´ikwali)
GE	02:27	1182	(´ikwali)?
Mari	02:28-03:37	1183	(´ikwali)!(a professora caminha pela sala auxiliando os alunos)
JE	03:38-04:04	1184 1185	Teacher, (aponta para a apostila)...past? (som muito baixo não dá para entender) (professora confirma) (a professora caminha pela sala auxiliando os alunos)
Rafael	04:05-04:07	1186	Teacher, fala (som muito baixo não dá para entender)?
Mari	04:08	1187	Hum?
Rafael	04:09-04:12	1188	As pronuncias são diferentes das palavras repetidas?
MI	04:15-04:16	1189	Teacher, é (shów)?
Mari	04:17-05:56	1190	No, shhhow (a professora caminha pela sala auxiliando os alunos)
FL	05:57-05:58	1191	Teacher, (stép) ou (stip)?
Mari	05:59	1192	Hum?
FL	06:00-06:01	1193	(stép) or (stip)?

Mari	06:02	1194	What do you think?
FL	06:03-06:04	1195	A última da segunda fileira.
Mari	06:05-06:06	1196	What do you think?
TAL	06:07	1197	I think
FL	06:08	1198	(stép)
Mari	06:09-06:15	1199	Step. (stéép) or (stép)?
FL	06:16	1200	(stép)
Mari	06:17	1201	Step
FL	06:18	1202	Ham?
Mari	06:19-06:44	1203	(stép) (step) (a professora caminha pela sala auxiliando os alunos) what don´t you do, TAL? (risos)
TAL	06:45-06:47	1204	(risos) (som muito baixo, não dá para entender)
FL	06:55	1205	(képt) ou (kipt)?
Mari	06:56-06:57	1206	What do you think?
FL	06:58-07:05	1207 1208	Ai, teacher, (som muito baixo, não dá para entender) é que eu ouvi uma coisa aqui, outra pra lá. (risos) Eu falei (képt), mas eu não sei. (képt)?
Mari	07:06	1209	(képt)
FL	07:07	1210	(képt)
HI	07:09-07:13	1211	Teacher, (yét) or (yeet)? (yét) né
Mari	07:14-07:47	1212	(yét) (a professora caminha pela sala auxiliando os alunos) have you finished?
Alunos	07:48-07:58	1213	No! (a professora caminha pela sala auxiliando os alunos)
JE	07:59-08:00	1214	(faz uma pergunta, mas não dá para ouvir)
Mari	08:01-08:02	1215	Yes, show
JE	08:03-08:29	1216	Show? (repetem a palavra algumas vezes e a professora caminha pela sala auxiliando os alunos)
Mari	08:30-10:02	1217 1218	Can we check? (risos) Are you ansious? (risos)…Ready? Let´s check? No? not yet? HIL and RA, have you finished? No?Ok (a professora pesquisa no computador os sons de algumas palavras).
AC	10:03-10:05	1219	Teacher, como que pronuncia (équally)?
Mari	10:06-11:03	1220 1221	(´ikwali). Ready? Yes? Can we check? So, you are going to listen, you are going to repeat the words and then you are going to classify it, ok? (a professora escreve as orientações no quadro) Let´s start?
MI	11:04	1222	Yes.
Mari	11:05-11:16	1223	(com o auxílio de um dicionário online, coloca a palavra, os alunos a ouvem e a repetem) in, repeat. Where?
Alunos	11:17	1224	Third!
Mari	11:18-11:20	1225	In the? Third.
MI	11:21-11:23	1226	Você quer uma secretária teacher?
Mari	11:24-11:28	1227	Yes! Would you like to be my secretary?

MI	11:29-11:30	1228	Aí vai mais rápido
Mari	11:31-12:05	1229 1230	Yes! Thank you very much…yellow, quando nós temos aqui esse simbolozinho, ele corresponde ao...the first one,aham. So we have...repeat please, yellow. Repeat please!
Alunos	12:06	1231	Yellow
JE	12:07-12:08	1232	Good. (risos)
Mari	12:09-12:19	1233	(alunos repetem a palavra “end”) which one?
TA	12:20	1234	The second?
TAL	12:21	1235	The first
Mari	12:22-12:34	1236	The first one (alunos repetem a palavra “be”)
TAL	12:35	1237	Second
Mari	12:36	1238	Which one?
TAL e FL	12:37	1239	Second
Mari	12:38-13:08	1240 1241	Ãan…pay attention. Be, the third one. (alunos repetem a palavra “traveler”) which one? The…first, ok? (alunos repetem a palavra “eat”)
JE	13:09	1242	The third!
Mari	13:10-13:23	1243	The third. (coloca o som da pronuncia da palavra de novo) Repeat again...(alunos repetem)
Alunos	13:24	1244	The first?
Mari	13:25-13:47	1245	Please! (risos) where? where? The first one. (alunos repetem a palavra “as”)
JE	13:48	1246	É um “l” só
MI	13:49-13:52	1247	Ah é, eu exagerei
Mari	13:53-13:54	1248	But, it can be both
MI	13:55	1249	Aé?
Mari	13:56-14:02	1250	Aham. (alunos repetem a palavra “as”) where?
JE	14:03	1251	First
Mari	14:04-14:17	1252	First...Pay attention to this word ok? (alunos repetem a palavra “because”)
Rafael	14:18	1253	The third
Mari	14:19	1254	Where?
JE	14:20	1255	The third
Mari	14:21-15:13	1256 1257 1258	It can be (bi´kaz) or (bi´koz). But not, (bika´uz). (alunos repetem a palavra “bent”) (aluna JE fala sobre algo, som muito baixo não dá para entender) (risos) and what about this one? (alunos repetem a palavra “difference”) pay attention to the stressed syllable, ok. (alunos repetem a palavra “then”) then, where?
TA	15:14	1259	Second?
Mari	15:15	1260	No
Rafael	15:16	1261	First

Mari	15:17-15:43	1262	First... (alunos repetem a palavra “have”) MI, nós colocamos yellow no primeiro? Yellow é no segundo.
Fl	15:44-15:46	1263	Ah então eu tinha acertado
MI	15:47-15:48	1264	É por causa deste som aqui, ó.
Mari	15:49-15:51	1265	É no segundo. Yellow
MI	15:52-15:54	1266	Mas, esse som corresponde a aqui?
Mari	15:55-16:29	1267 1268	É esse aqui, ó. É ao contrário. (alunos falam de outro assunto) (risos) Deixa eu ver se tem mais alguma aqui...(alunos repetem a palavra “have”) Have, ok?...where?
JE	16:30	1269	First?
Mari	16:31-16:36	1270	The first (alunos repetem a palavra “perhaps”)
MI	16:37-16:38	1271	E “wanted”?
Mari	16:39-16:45	1272	Sorry. But, let´s do this. (alunos repetem a palavra “perhaps”) Where?
Rafael	16:46-16:47	1273	Second
Mari	16:48-16:51	1274	No, perhaps
TAL	16:52-16:53	1275	Eu coloquei first
Mari	16:54-17:05	1276	First. (alunos repetem a palavra “wanted”)
TA	17:06	1277	Third.
Mari	17:07-17:33	1278	Third. The next. (alunos repetem a palavra “passing”) the first and the...we have it twice, ok
FL	17:34-17:35	1279	Como que é teacher?
JE	17:36	1280	É third
FL	17:37-17:38	1281	Eu não entendi
Mari	17:39-17:59	1282 1283	The first and the third. “passying” because it is repeated,ok. The sound of “ae” and “i”. (alunos repetem a palavra “better”) Where?
TA	18:00	1284	First?
Mari	18:01	1285	No.
MI	18:03	1286	The second?
Mari	18:04-18:26	1287	The second (alunos repetem a palavra “equally”) Repeat again. (alunos repetem a palavra “equally”)
MI	18:27	1288	Third.
Mari	18:28-19:06	1289	No.. The fourth. “equally” (alunos repetem a palavra “grassy”)Repeat, “grassy”. (alunos repetem a palavra “grassy”)
MI	19:07	1290	First?
Mari	19:08-19:35	1291	(falam de outro assunto) (alunos repetem a palavra “that”) which one?
Rafael	19:36	1292	The first
MI	19:37-19:39	1293	O grassy, também é o the first
Mari	19:40-20:00	1294	Yes, grassy and that. Again, “passing”. (alunos repetem a palavra “passing”) The third, ok?

MI	20:01-20:09	1295	Não, agora esse é o do “first”. (alunos repetem a palavra “there”)
Mari	20:10-20:11	1296	“there”, where?
MI	20:12	1297	Second?
Mari	20:13-20:31	1298 1299	Second. There. Please, repeat the words. (alunos repetem a palavra “leaves”)Again, repeat please.(alunos repetem a palavra “leaves”)
FL	20:32	1300	Fourth.
Mari	20:33-20:42	1301	Yeah. fourth. (alunos repetem a palavra “had”) What about this one?
JE	20:43	1302	First.
Mari	20:44-21:01	1303	The first. Repeat please. (alunos repetem a palavra “had”) (alunos repetem a palavra “doubted”) where?
MI	21:02	1304	The second
Mari	21:03-21:16	1305	Second. (alunos repetem a palavra “step”) repeat. (alunos repetem a palavra “step”) Where?
TA	21:17	1306	First?
Mari	21:18-21:39	1307 1308	Second. (alunos repetem a palavra “kept”) Repeat again. (alunos repetem a palavra “kept”) Ah, eu pulei uma. (alunos repetem a palavra “black”)
FL	21:40-21:41	1309	Teacher, kept ficou onde?
Mari	21:42-21:53	1310	The second one. And this one. (alunos repetem a palavra “black”) Where is it?
TA	21:54	1311	Second?
Mari	21:55	1312	Ham?
FL	21:56	1313	First.
Mari	21:57-22:29	1314	First one. (falam sobre outro assunto) And then? “kept”.
TA	22:30	1315	Já foi
Mari	22:31-22:41	1316	Next. (alunos repetem a palavra “knowing”) repeat. (alunos repetem a palavra “knowing”) Where?
MI	22:42	1317	Third?
Mari	22:43-22:57	1318	In the third one. (alunos repetem a palavra “yet”) Yet.
MI	22:58	1319	Second
Mari	22:59-23:08	1320	Second. (alunos repetem a palavra “ever”) Repeat please.
MI	23:09	1321	Second.
Mari	23:10-24:39	1322 1323 1324 1325	(alunos repetem a palavra “ever”) second. Repeat, please. (alunos repetem a palavra “ever”) (alunos repetem a palavra “shall”) it can be (ʃol) or (ʃael), ok, the first one. Generally, we say (ʃol), with the ʃ, ok. (alunos repetem a palavra “tell” e “telling on”) (alunos repetem a palavra “hence”) Hence. (alunos repetem a palavra “hence”) (alunos repetem a palavra “less”) (alunos repetem a palavra “this”) Third. (alunos repetem a palavra “lead”)
MI	24:40	1326	The third
Mari	24:41-24:53	1327	Third. no. “lead”, the fourth. The fourth one. “lead”
Rafaej	24:54	1328	O que que ele é no substantivo?

Mari	24:55	1329	Hum?
Rafael	24:56-25:02	1330	O que que ele é no substantivo? Clica lá em substantivo teacher
Mari	25:03-25:19	1331	Liderança; pista; papel principal... (alunos repetem a palavra “with”)
MI	25:20	1332	The third?
Mari	25:21-25:40	1333 1334	Third. (alunos repetem a palavra “tell” e “telling on”) Where? The third. And?…(alunos repetem a palavra “with”) Where?
Alunos	25:41	1335	Third.
Mari	25:42-26:36	1336	How was your organization? (risos) Could you? Yeah…we have…how many words did we have here? Count
JE	26:37-26:39	1337	Trinta e nove? Quarenta?
Mari	26:40-27:15	1338 1339	So, we have forty words. How many words have you done right? (falam sobre outro assunto) I´d like you to count, how many words did you do in the right way, ok. Ham? Right?
FL	27:16	1340	Eight
Mari	27:17	1341	Eight?
TAL	27:18-27:20	1342	Elas erraram oito
Mari	27:21-27:35	1343	Ah, ok. So, thirty two right, ok? and eight wrong. What about you?
TAL	27:36	1344	Ten wrong
Mari	27:37-27:41	1345	Ten wrong? And you AL?
Aline	27:42-27:43	1346	A gente tá contando ainda
Mari	27:44	1347	PA?
PA	27:45-27:46	1348	Eu fui corrigindo e apagando.
Mari	27:47-30:30	1349 1350	Ahhh please (conversa dos alunos) (alguém bate na porta e teacher vai atender) Just a minute. (Falam de outro assunto)
Mari	00:12-00:13	1351	Ok? now I´m going…
MI	00:14-00:15	1352	Já levantamos teacher
Mari	00:16-00:19	1353	Yes? And so, MI and AL
MI	00:20-00:21	1354	Ten right
Mari	00:22	1355	Ten? (risos)
MI	00:23-00:27	1356	Sim, certas, aqui na primeira
Mari	00:28-00:31	1357	Ah ok, ten; four;
MI	00:32-00:38	1358	Eight; one, just one. (risos)
Mari	00:39	1359	One?
MI	00:40-00:43	1360	Just one. (risos)
Mari	00:44-00:52	1361	Twenty three right, ok. And you, HIL and RA?
Rafael	00:53-00:55	1362	Ah, eu apaguei mas foi essa média aí também, ou pra menos ainda. (risos)

Mari	00:56	1363	RO?
RO	00:57-01:02	1364	Eu acertei onze na primeira
Mari	01:03	1365	Eleven
RO	01:04-01:06	1366	Eight na segunda
Mari	01:07	1367	Eight
RO	01:11	1368	Nove
Mari	01:12	1369	Nine
RO	01:14	1370	E três na última
Mari	01:15-01:18	1371	Three, ok. What about you GE and SA?
GE	01:19-01:20	1372	Ah, eu não sei quantas eu acertei em cada um
Mari	01:21-01:22	1373	No, ok, you can say
GE	01:23	1374	Vinte e cinco
Mari	01:24-01:30	1375	Twenty five? twenty five right, and then the rest is wrong
GE	01:31-01:32	1376	O resto tá errado. (risos) JE?
JE	01:33-01:36	1377	I...que eu contei about twenty eight
TA	01:37	1378	Twenty eight
Mari	01:38-01:42	1379	Twenty eight. And KA?
KA	01:43	1380	Twenty two
Mari	01:44-02:00	1381	Twenty two, ok? More than…most of you…ah, have done more than fifty percent, ok? but you have to improve
FL	02:01-02:04	1382	Teacher, as duas primeiras foram as que confundiram mais. Foram as que confundiram mais
Mari	02:05-02:54	1383 1384 1385 1386	Yeah? They are very similar, ok? And now, I´m going to put some words, so that you can hear, and this words all of them are from the poem, and you are going to repeat here, and I´d like you to listen to your voice at home, reading the poem, ok? And try to identify each words have you said in a wrong way. I´d like you to check your pronunciation, ok? So, the first one
JE	02:55-02:57	1387	Tinha que ter feito isto antes, teacher
Mari	02:58-04:27	1388 1389 1390 1391 1392	Noo!! (alunos ouvem e repetem a palavra “age”) Repeat. If you want to take the poem, you can look at the poem, all this words are there, ok? Are you ready? Are you with the poem in your hands? So repeat the word. (alunos ouvem e repetem a palavra “age”) Ok, age ok, age. (alunos ouvem e repetem a palavra “as”) (alunos ouvem e repetem a palavra “because”) (alunos ouvem e repetem a palavra “claim”) pay attention, look at me. “Claim”, “claim”. When we have a word ending in “m”, we have to close our mouth. “Claim”, “claim”, ok? “Claim”. RA, close your mouth
Rafael	04:28-04:30	1393	Teacher é coisa pronúncia que nós estamos falando aqui, teacher
Mari	04:31-04:34	1394	Não! Não! Não!
MI	04:35-04:36	1395	Na hora de falar o “claim”. (risos)
Mari	04:37-04:40	1396	When you say, RA…(risos)

FL	04:41-04:43	1397	Ai, que bruto que esse RA tá hoje. (risos)
Mari	04:44-005:10	1398 1399	RA, RA, when you say a word that ends with “m” you have to close your mouth. “Claim”, repeat. (alunos repetem a palavra “claim”) O RA pensou que eu estivesse falando pra ele “Shut up”. (risos)
Aline	05:11-05:13	1400	Eu também tinha entendido, “fecha sua boca RA” (risos)
Mari	05:14:05:17	1401	Não, porque na hora em que ele falou
MI	05:18-05:20	1402	Shut up de um modo educado ué. (risos)
Mari	05:21-05:30	1403	When he said the word “claim” he didn´t close his mouth, ok. So, I told him, close your mouth. (risos)
MI	05:31-05:33	1404	É um shut up educado. (risos)
Mari	05:34-06:12	1405 1406 1407	Again, please. (alunos ouvem e repetem a palavra “claim”) (risos) ah, essa aqui não tem, essa eu vou ficar devendo. (alunos ouvem e repetem a palavra “equally”) repeat. (alunos repetem a palavra “equally”) (alunos ouvem e repetem a palavra “far”)
TAL	06:13-06:14	1408	Parece que ela...
Mari	06:15-10:22	1409 1410 1411 1412 1413 1414 1415 1416 1417 1418 1419 1420 1421 1422 1423 1424	não é (fárr), é (faar), as far as I can. (alunos ouvem e repetem a palavra “far”) (alunos ouvem e repetem a palavra “grass”) So we have, “grassy”. (alunos repetem a palavra “grassy”) (alunos ouvem e repetem a palavra “hence”) (alunos ouvem e repetem a palavra “how”) again. “how”. (alunos repetem a palavra “how”) (alunos ouvem e repetem a palavra “just”) I´d like you to repeat. (alunos repetem a palavra “just”) (alunos falam de outro assunto) Pleeeease, “kept”. (alunos ouvem e repetem a palavra “kept”) (alunos falam de outro assunto) (risos) (alunos ouvem e repetem a palavra “one”) (alunos ouvem e repetem a palavra “passing”) (alunos ouvem e repetem a palavra “step”) (alunos ouvem e repetem a palavra “there”) do you remember that we have “there” and “they´ re”, they have the same pronunciation, ok. (alunos ouvem e repetem a palavra “though”) then, all of them have the same pronunciation. “there”, “they are” and “they´ re”. It depend of the context ok? And this one, repeat. (alunos ouvem e repetem a palavra “though”) again. (alunos ouvem e repetem a palavra “though”) put your tongue ó, “though”, “though”. And this one. (alunos ouvem e repetem a palavra “wanted”) The stressed is (wAn), (wAnted) (alunos repetem a palavra “wanted”) Do you remember the rule? Because we have the word ended in “t”, so we have “id”. (alunos ouvem e repetem a palavra “was”) and this one... (alunos ouvem e repetem a palavra “where”) and this one... (alunos ouvem e repetem a palavra “worn”) repeat, again. (alunos repetem a palavra “worn”) Ok? so all of this words were said by you, when you were reading the poem in a wrong way, ok? So, I´d like you to check at home, check your part and try to observe the sounds.
MI	10:23-10:24	1425	Just my part?
Mari	10:25-36	1426	Yes, because you don´t know who are the others, ok? But I´d like you to check all the words that are said.
GE	10:37-10:39	1427	Como é preguiçosa em inglês, professora?
Mari	10:40	1428	Lazy
GE to Mi	10:41-10:42	1429	Lazy!! (risos)
Mari	10:43-11:58	1430 1431	Lazy girl!! (risos) (alunos falam de outro assunto) So... Next week, next week, shhhh, shhh, shhh, next week I´m going to come back to this activity and then, I want you to do the…go to the sites that I sent you; pay attention to

		1432 1433 1434 1435 1436	the sounds. It´s an assignment ok? it´s an assignment. It´s up to you. Eu não tenho como obrigar voces a fazerem essas coisas. But, I´d like you to pay attention to the sounds, because it´s very important, ok? If you gonna be English teachers, it´s very important to know how to pronounce the words, it´s not easy for us, because we are Brazilian and then it´s not easy, but we have to try ok? Vamos aproveitar que esta turma aqui está com fama que está indo no inglês, vamos colocar "pra quebrar"!
FL	11:59-12:00	1437	Ainda bem que eu sou desta turma
MI	12:01-12:02	1438	A gente tá famoso
Mari	12:03-12:37	1440 1441 1442	Éhh, então vamos lá, nós temos que aproveitar essas oportunidades, tentar, it´s up to you, não tem como eu fazer essa parte por vocês, eu vou mostrando os caminhos, ok? I have to show the way, and then you have to do it by yourself, ok? Ahhh, who wants to read the part related to vowels? JE, could you read?
JE	12:38	1443	Vowels?
Mari	12:39	1444	Vowels.
JE	12:40-12:51	1445	Vowels are really important, because (som muito baixo, não dá para ouvir). Pode continuar?
Mari	12:52-12:55	1446	Yes, go ahead! (risos)
JE	12:56-13:10	1447 1448	Five letters... (som muito baixo, não dá para ouvir) A-E-I-O and U…(som muito baixo, não dá para ouvir) is sometimes vowel
Mari	13:11-13:30	1449 1450	Vowel. Ok? pay attention to the sound here. (alunos ouvem e repetem a palavra "vowel") So, we have this (escreve no quadro)
MI	13:31-13:33	1451	É "vowel" mesmo?
Mari	13:34-13:58	1452 1453	"Vowel". The stressed silable is here, (´vAuel). And who can read the second paragraph? "What´s about the sound"? Who can read this part?
MI	13:59-14:01	1454	It´s a sound in wich their...
Mari	14:02-14:05	1455	In wich there is
MI	14:06-14:10	1456	Hum, it´s a sound in wich there is a continuous...
Mari	14:11-14:12	1457	(vAi´breiʃan)
MI	14:13-14:15	1458	Vibration of the vocal cords?
Mari	14:16-14:17	1459	Cords or (kórds)
MI	14:18:14:22	1460	Cords or (kórds) and the airstream?
Mari	14:23	1461	Airstream
MI	14:24-14:41	1462	Aloud to scape from the mouth, an abstractive manner without any interruption
Mari	14:42-14:48	1463	Interruption, yes, great! Who can continue?
TAL	14:49-14:53	1464	What means desobstructive?
Mari	14:54-15:11	1465	Desobistruído… (alunos falam de outro assunto.)
GE	15:12-15:40	1466	Vowels letters can represent vowels sounds, the vowels A-E-I-O-U (som muito baixo, não dá para ouvir) the

		1467 1468	combination of (som muito baixo, não dá para ouvir) are “w” represents different vowels sounds. The chart below is the vowels sounds accordingly american variant of pronunciation
Mari	15:41-18:51	1469 1470 1471 1472 1473 1474 1475 1476 1477	Ok? so here we have the American variant of pronunciation. At BBC, we have the British accent and here we have the American. Ok? So, we have the sounds “iiii”; “i”; “é”; “a”, ok? And we have the letters, “e”, double “e”, “e”, “a”, “i”, “e”, “e”, “i”. Ok? And all these letters make the sound “iiii”. Ok? Let´s read together: Bee; if; see; meet; sleep; meal; read; leave; sea; team; field; believe; receive. Ok? so we have the long “e”. But we have: been; red; death; great; grade; friend. Like in Portuguese they have exceptions, ok? and we have the short “e”, “e” and “y”. So, we have: eat; kiss; keep; pick; dinner; system; busy; bit; sunny. And we have: machine; sky; oh, not sky! Ski; litter; pizza. And we have the sound “é”: cat; apple; land; travel; met; blessed; class; dance; castle ; have. And…uhh, “i” and “i”, “a”: let; tell; press; send; and; bread; dead; weather; letter; mitten; see; mean. Ok?. So, here they are just some examples of how to say this words accordingly to the sounds. Great!
MI	18:52	1478	Good!
Mari	18:53-19:11	1479 1480	Good! Ok, então nós temos as tarefinhas...ééé para next class, vocês já tinham feito aquela parte que eu pedi? Até que page?
MI e JE	19:12	1481	Eleven
Mari	19:13-19:27	1482 1483	Eleven? Então tomorrow I´m going to correct until eleven e sera que dá tempo de vocês fazerem essa parte aqui, pra...
JE	19:28	1484	Qual?
Mari	19:29-21:23	1485 1486 1487 1488 1489 1490 1491 1492 1493 1494	Na page eleven. Porque como a gente tá sem o laboratório, ou talvez eu reserve lá a salinha. “Working at”...page eleven, “working at info lab”. Choose a poem from poem Hunter, and then you are going to search the information necessary to fill in the chart ME, as a homework. In class, walk around and interview three classmates. Ask appropriate questions to get information to complete the chart. So, you are going to ask: What´s your name? Oh, my name is RA; What´s the title the poem you read? it´s not read the road not taken again, ok? So you are going to read another poem, you are going to choose one verse and then you are going to say the reason that you chose that verse; year of edition or production; feelings evoked, ok? and the theme of the poem; and questions, at least, three questions you`d ask to the author, ok? Então, se vocês conseguirem fazer isto pra tomorrow, beleza, se não, amanhã a gente faz aula lá no laboratório, eu corrijo essa parte, se der tempo vocês começam a fazer a pesquisa e daí na próxima semana vocês fazem a atividade. Pode ser lá no laboratório? Ham?
TA	21:24-21:25	1495	Aqui é bem melhor.
Mari	21:26-21:34	1496	Só que pra isso vocês precisam fazer...porque eu não sei se vai dar tempo..e se sobrar tempo? Ham, você já fez?
JE	21:35	1497	Já fiz.
Mari	21:36-22:02	1498 1499 1500	Porque vocês não podem escrever o texto de vocês ainda, porque eu não trabalhei a parte do comentário, mas eu já fiz algumas observações que vocês podem ir tentando olhar, tá? mas não reescrevam, please. Don´t be right, yet. Como foi fazer esta activity?
MI	22:03 -22:10	1501	Good. (risos) (alguém fala algo muito baixo)

Mari	22:11	1502	fala AL
Aline	22:12-22:21	1503 1504	É interessante, porque a gente viu um nativo falando, né. Pronunciando, a gente compara a nossa pronuncia com a deles, tenta fazer igual, muito bom.
Mari	22:22-22:33	1505 1506	Vocês se lembram que no ano passado, mas o ano passado a gente já tinha o hábito de fazer algumas atividades neste estilo aqui. Do you remember that?
MI	22:34	1507	Yes.
Mari	22:35-22:46	1508 1509	Então assim, I think it is a possible way to help you to improve your pronunciation. (alunos e professor comentam e tiram dúvidas sobre outros assuntos.)
Fla	22:48-22:54	1510	Teacher, teacher, teacher, acho que vc vai ter que explicar esse juízo de valor aqui.
Mari	22:55-	1511 1512 1513 1514 1515 1516	Ah o que é juízo de valor? O juízo de valor é quando vocês expressam sua opinião, ele é bonito, ele é, ele me fez sentir tal coisa, ele taranran, algumas pessoas já expressaram esse juízo de valor, tá? Por isso que eu perguntei (muitos ruídos no áudio) Ó, naquele endereço que eu mandei pra vocês, que é onde vocês postarão o comentário de vocês sobre o poema, porque eu já testei e nós vamos postar lá, voces podem entrar para ler. Agora que vocês já fizeram a primeira versão, vocês podem acessar aquele endereço, procurem o poema e vejam lá os comentários que tem.
MI	24:04-24:09	1517	Teacher, I need to talk about the summary
Mari	24:10-24:11	1518	Que é um summary?
MI	24:12-24:29	1519	Não, to talk about the page...eu consegui achar na internet e já salvei o texto...e aquele outro texto.
Mari	24:30	1520 1521	Aquele lá está na casinha. Porque aí vocês vão ler um artigo em inglês e fazer um summary (alunos e professora conversam sobre os textos que lerão no bimestre e sobre outros assuntos).
Mari	00:02- 00:03	1522	What´s the action?
JE	00:05	1523	Past.
Mari	00:06 – 00:15	1524	Past, ok, past. Number two. Who can read number two?
MI	00:17 – 00:20	1525	What´s the effect of that?
Mari	00:22 – 00:26	1526	So, if the text is written in the past, what is the effect of that?
Mi	00:30 – 00:34	1527	Make us think about our life experiences related to past actions.
Mari	00:35 – 00:49	1528 1529	And also… if we think about the author, and the reader? What´s the effect when we read a text in the present, future and past?
Je	00:52 – 00:56	1530	It´s a kind of contextualization?...I don´t know.
mari	00:57 – 01:07	1531	What do you…What happens when you read something in present, future or past? Think, think about it.
Je	01:09 – 01:10	1532	Our feelings?...
Mari	01:12 – 01:21	1533	Aham… What happens?... There is an effect, which one?
Ac	01:23 – 01:30	1534	(aluna fala algo muito baixo, não dá para ouvir)
Mari	01:31 – 01:41	1535	It´s something...Something is in the past? Can you feel close or distant?

Ra and MI	01:43	1536	Distant.
Alunos	01:51 – 02:40	1537	(falam sobre outro assunto) (risos)
Mari	02:41 – 02:42	1538	So, what is the action?
Je	02:46	1539	ééh…
Mari	02:47 – 03:01	1540	When we read something in present? So you feel? Closer. And what about the past?
Sa	03:03	1541	Distant.
Mari	03:04 – 03:46	1542 1543 1544	There is a distance. Between you and the text, and the situation, ok. So, what´s the effect of that? It causes a distance between the reader and effect presented in the text or it makes us feel a kind of distance. You can choose the way you want to write ok. What about number three? Who can read number three?
Je	03:53 – 03:58	1545	What **was happening in the history at the time the poem was written**?
Mari	03:59 – 04:02	1546	So what was happening in the history?
Mi and Je	04:04	1547	**The first war**.
Mari	04:06 – 04:22	1548	The first world war. What else? Ham…? **Quem pesquisou umas coisas lá**? AC? So help us!
Ac	04:22 – 04:23	1549	Ah, mas **eu pesquisei em português**, teacher.
Mari	04:24 – 04:25	1550	Hum, what?
AC	04:27 – 04:34	1551	É, eu encontrei que (não dá pra entender muito bem) **fome no mundo; muitas epidemias que atingiram a Europa**...
Mari	04:35	1552	Aham...
Ac	04:36 – 05:00	1553 1554	É... **desenvolvimento das industrias bélicas; as mulheres ganham direito ao voto; e nascimento de uma nova potencia mundial, que seria os Estados Unidos; e primeiro governo trabalhista instituído na Grã Bretanha.**
Mari	05:00 – 05:57	1555 1556 1557 1558	What else?... **I found that Coca-Cola brought … its current Coke formula to the marke**t, ok? Aham… Something related to the communist party…and was first public in Berlim. So different things were happening around the world. And what about number four? Number four, number five…and six. Oh, no! four and five, you are going to choose the best answer ok. So, who can read number four?
Ac	05:58 – 06:06	1559	Which statement best describes the speaker of the road not taken? I choose letter b.
Je and Ge	06:07	1560	Me too.
Mari	06:09 – 06:13	1561	Letter b? So, what is written in letter b?
Al	06:15 – 06:20	1562	He takes the time to think carefully before making a decision.
Mari	06:21 – 06:28	1563	He takes the time to think carefully before making a decision. And you RA, which one have you…?
Ra	06:28	1564	Letter c.
Mari	06:29 – 06:39	1565	Letter c? He makes decisions based on the choices of others. What´s the translation of letter c?
Ra	06:41 -06:42	1566	Tá errado teacher.
Mi	06:43 – 06:44	1567	Ele faz as escolhas, baseados nas escolhas dos outros.
Mari	06:44 – 06:46	1568	Ele falou que tá errado. Por que? Why is it wrong?
Ra	06:47 – 06;49	1569	(risos)

Mari	06:50	1570	Why?
Ra	06:51 – 06;52	1571	(fala lago baixo) nao que eu vi
Mari	06:53 – 07:15	1572 1573	Porque... yes. You are right RA. Because, he didn´t make his decision based on choices of others. Lembra que ele escolheu o caminho menos trilhado? So, it´s not like the others. And number five?
Al and Mi	07:18	1574	Letter b.
Mari	07:22	1575	Number five?
Al	07:23- 07:43	1576 1577 1578	Teacher, na letter b, acho, que na primeira stanza, in the first stanza, fala que ele parou e ficou pensando, até que a gente pode retirar ali ó, in the third verse. Fala que: eu ali me detive...and be one traveler, long I stood. And looked down...
Mari	07:49 – 08:05	1579 1580	And looked down one as far as I could. So, long I stood. Eu permaneci lá por um bom tempo, né. Aham... And number five. Who can read number five?
Alunos	08:12 – 08:18	1581	(conversam sobre outro assunto) (risos)
Ge	08:19 – 08:33	1582 1583	What phrase in the poem tells us the speaker would prefer not having to make a decision between two choices because he wanted to experience both of them?
Mari	08:35 – 08:38	1584	So, which is the letter? A, b, c or d?
Ge	08:40	1585	Letter a.
Mari	08:41- 08:42	1586	Letter a.
Ra	08:43 -08:44	1587	Eu marquei letter a, teacher (risos).
Mari	08:49 -09:02	1588	And sorry I could not travel both, And be one traveler. Ok. Did everybody chose… Did everybody choose letter a?
Mi	09:03	1589	Yes.
Mari	09:04 -09:06	1590	Essa é uma boa pra colocar na prova.
Alunos	09:06 – 09:41	1591 1592	(Conversam sobre dificuldade em fazer atividade relacionada as figuras de linguagem, pendindo que no caia nenhuma pergunta relacionada a isso).
Mari	09:42- 09:59	1593 1594	to know, to recognize the figures o speech you have to understand the poem, you have to understand the message. If you can´t understand the text, you are not able to identify the figures of speech.
Mi	09:59 – 10:00	1595	But in Portuguese it is difficult.
Mari	10:01 – 10:31	1596 1597 1598	Even, even in Portuguese…So, let´s go on…Agora que eu estou sozinha…(risos) porque a Belinha nao esta comigo, acho que (que a gente podia) nós poderíamos pensar um outro tipo de avaliação pra fazer a parte escrita de uma outra forma. Pra ver como a gente poderia pensar...
Alunos	10:31 – 10:40	1599	(falam sobre outro assunto)
Tal	10:40 – 10:53	1600 1601	O teacher, eu tava dando uma olhadinha no artigo que você mandou tem umas palavras bem complicadas mesmo procurando tradução. Aí, dúvidas assim de compreensão do artigo, como que a gente faz daí?
Mari	10:54 – 11:05	1602 1603	Pode mandar pra mim, só que aí procure no dicionário English through English. Porque ele ajuda melhor, que ai ele explica a palavra.

Alunos e professora	11:06- 11:45	1604	(comentam sobre o assunto)
Mari	11:46 – 11:56	1605	Number six: indicate the lines that support the following themes in the poem. Letter a, RA.
Ra	11:59- 12:01	1606	People find it difficult to make decisions.
Mari	12:02- 12:06	1607	Aham, so what´s the line?
Ra	12:08	1608	Four line…
Mari	12:10- 12:17	1609	What´s…ham? Line four? Four line…(risos)
Mi	12:24	1610	Fourth line.
Mari	12:27-12:30	1611	The fourth line. I don´t think so.
Al	12:32 – 12:33	1612	I wrote number three.
Mi	12:36 – 12:38	1613	Third line… ai isso aqui tá muito difícil teacher.
Mari	12:41 – 12:47	1614	People find it difficult to make decisions. Sooo…
Fla	12:47	1615	Line?
Mari	12:50- 12:51	1616	Which the line?
Al	12:53	1617	Number three.
Ra	12:54	1618	Number two.
Mari	12:55 – 13:00	1619	Number two. And sorry I could not travel both.
Je	13:01- 13:02	1620	I don´t think so.
Mari	13:02	1621	Why not?
Je	13:03 -13:07	1622	Because I put it at the second…
Mi	13:07	1623	Letter b.
Je	13:08	1624	Yes.
Me	13:09	1625	Me too.
Mari	13:09 – 13:30	1626 1627	People can not trail two paths at the same time…Sorry I could not travel both, And be one traveler. Here we have line two and three. Letter b, lines two and three. And letter a…
Ra	13:31	1628	Line two.
Mari	13:32	1629	Line two.
Je	13:33	1630	Only?
Mari	13:34- 13:39	1631	Only two… Sorry I could not travel both.
Alunos	13:40 – 13:47	1632	(comentam o verso, em voz baixa)
Mari	13:48 – 14:02	1633 1634	Eu senti...porque o sorry aqui não é arrependido. A ideia é de que: eu senti por não poder, éééééh, trilhar as duas né.
Mi	14:02	1635	De pesar, né.
Mari	14:03	1636	Aham.

Je	14:06 – 14:07	1637	A primeira também estaria correta teacher?
Mari	14:08	1638	Each one?
Je	14:10	1639	The first one.
Mari	14;10-14;19	1640 1641	Two roads diverged in a yellow wood…Aqui não aparece o eu ne, só tá descrevendo: Two roads diverged in a yellow Wood.
JE	14:20 – 14;23	1642	Uhum. Não tem a marca pessoal, né.
Mari	14:23-14:32	1643	Não. Sorry I could not travel both…letter c.
Al	14:36-14;39	1644	People`s choices affect their lives.
Mari	14:39 – 14:45	1645	Aham. people`s choices affect their lives. So, what´s the line?
Mi	14:45	1646	Line…
Mari	14:46	1647	Or the lines…
Mi	14:47 – 14:48	1648	Fourteen and fifteen.
Mari	14:50 – 14:51	1649	Can you read it?
Mi	14:54 – 15:01	1650	Yet knowing how way leads on to way, I doubted if I should ever come back.
Mari	15:02 – 15:21	1651	Pay attention: people`s choice affect their lives…Who has done in a different way? Hum? HI? No? SA?
Sa	15:21	1652	No.
Mari	15:22	1653	GE?
Ge	15:24-15:26	1654	The two last.
Mari	15:28	1655	Aham.
Mi	15:30-15:32	1656	É a gente pensou nessa também.
Mari	15:33-15:49	1657 1658	We can say the...the three last lines ok?. Two roads diverged in a wood, and I…I took the one less traveled by, And that has made all the difference. What do you think?
Je	15:51	1659	Yes.
Mari	15:52	1660	Ham?
Je	15:53	1661	Yes.
Mari	15:54	1662	Do you agree?
Mi	15:55 – 16:00	1663	Yes. (MI and PA falam algo, mas com o ruido do video nao da para entender)
Mari	16:01-16:10	1664	Tá... letter d: people can reflect on the choices they made in the past.
Mi	16:15-16:18	1665	Line six? And thirteen.
Mari	16:20	1666	Hum?
Mi	16:21 -16:33	1667	Six and thirteen. Óh six: then took the other, as just as fair. Thirteen é: Oh, I kept the first for another day!
Mari	16:34- 16:40	1668	Pay attention: people can reflect on the choices they made in the past.
Alunos	16:45-16:48	1669	(conversam algo baixo)
Mari	16:49	1670	Ham?

Mi	16:50-16:51	1671	É muito difícil de decidir.
Je	16:52-16;54	1672	É...qual você falou MI?
Mi	16:55 -16:56	1673	Six and thirteen.
Ra	16:56 – 16:58	1674	É letter d, né.
Mari	16:58 -17:15	1675 1676	Aham... people can reflect on the choices they made in the past. So the person is gonna talk about something that…happened.
Ra	17:19	1677	Sixteen.
Mari	17:21-17:23	1678	Sixteen? Yeah.
Mari	17:25-17:42	1679	I shall be telling this with a sigh, Somewhere ages and ages hence…Do you agree? PA, do you agree?
Pa	17:45	1680	(movimento afirmativo com a cabeça)
Mari	17:47 – 17:49	1681	TAL and FLA, do you agree?
Tal	17:51	1682	I don´t know.
Mari	17:54	1683	Of course you´re talking.
Alunos	17:58- 18:47	1684	(falam sobre outro assunto)
Mari	18:48-19:18	1685	let´s go on. (falam sobre outro assunto)
Mari	19:19-19:23	1686	letter e: People´s realization.
Alunos	19:26-19:35	1687	(falam sobre outro assunto)
Mari	19:36	1688	Ham? (risos)
Mari	19:49	1689	which one?
Ra	19:55	1690	É quatorze, fourteen? (falam sobre outro assunto)
Je	19:57	1691	Eu coloquei the last one.
Mi	19:58	1692	The last one.
Mari	20:00-20:03	1693	Uhummmmm. No.
Ge	20:06-20:09	1694	Professora, sigh é (não dá para entender, som baixo)?
Mari	20:10	1695	É suspiro.
Ge and Sa	20:11	1696	Suspiro?
Mari	20:12-20;15	1697	Sight é visão. Sigh é suspiro.
Ge	20:16	1698	Não tem o “t”.
Mari	20:18-20:20	1699	And now, which one?
MI	20:21	1700	(fala sobre outro assunto)
Mari	20;23-20:46	1701	People´s realization. Something that someone noticed. Something that you could notice…a long time later.
Alunos	20:55-21;04	1702	(discutem sobre quem vai responder)
Mari	21:05-21:06	1703	No, it´s not fourteen.
Mi	21:09-21:10	1704	eu coloquei a última a Jéssica também.

Mari	21:16-21:19	1705	What´s realization? When you can notice.
Je	21:25	1706	(lê algo)
Ra	21:26	1707	a última linha?
Mari	21:33-21:35	1708	read the second stanza please.
Je	21:36-21:40	1709	ah! Yet knowing how way leads on to way?
Mari	21:43-22:30	1710 1711	the second stanza…And so?... o finalzinho ali: Though as for that passing there, Had worn them really about the same. We could notice that ok.
Mi	22:31	1712	nine, ten.
Mari	22:32-22:33	1713	nine and ten RA.
Ra	22:34	1714	ok. (risos)
Mari	22:37-22:42	1715	people should be individuals and not follow a majority.
Al	22:48	1716	nineteen?
Mari	22:53	1717	nineteen?
Ra	22:53	1718	yes.
Mari	22:55-23:08	1719	I took the one less traveled by? And that has made all the difference. Eu colocaria só a nineteen.
Mi	23:09	1720	coloquei só a nineteen.
Mari	23:10-23:12	1721	I took the one less traveled by, ok?
Mi	23:15	1722	a primeira que acertamos (risos).
Ra	23:17	1723	nineteen?
Mari	23:19-23:35	1724	yeah...No! letter a, letter b, letter...letter f. Não a letter c alguém acertou também. O GE acertou não foi GE?
Ge	23:35	1725	Yes.
Mari	23:36	1726	So...
Ra	23:37-23:38	1727	nono se escreve nine?
Mari	23:39	1728	ham?
Mi	23:40	1729	ninth.
Mari	23:42-23:49	1730	ninth. N-I-N-T-H. You have to say the...
Mi	23;51	1731	ham?
Mari	23:57-24:27	1732 1733	everytime you use the ordinal numbers, ordinal numbers, you are going to say the first; the fourth; the ninth, ok? So you have to use the article. Definite article.
Mi	24:31-24:34	1734	ai vai ficar ninth…nintheen, no final?
Al	24:35-24:39	1735	é o nono. Aí o dezenove é nineteen.
Mi	24:39	1736	aaahhh.
Mari	24:40 – 25:09	1737	é nineteen. (falam sobre outro assunto) (risos)
Mari	25:10-25:12	1738	You knew, but you have forgot.

Mi	25:13	1739	yes.
Mari	25:14	1740	ok. (risos)
	25:15-26:02	1741	(falam sobre outro assunto, risos)
Mari	26:03-26:16	1742	let´s go on. Humans…mainly in during the text...human cannot always fulfill their intentions. And now?
Mi	26:19	1743	Então(risos).
Mari	26:20	1744	so; then…
Mi	26:24	1745	so…
Mari	26;27-26:30	1746	RO, what have you done?
Ro	26:32	1747	eu não trouxe.
Mari	26:33-26:34	1748	No? Ah, RO!
Mi	26:35	1749	I didn´t.
Mari	26:38-26:40	1750	Didn´t you do? JE?
Je	26:40-26:43	1751	eu coloquei the fourth...ai the fourtheen?
Mari	26:46	1752	the fourteenth.
Je	26:48	1753	e a fiveth…
Mari	26:49	1754	fifthteenth.
Je	26:51	1755	fifthteenth yes!
Mari	26:51-26:56	1756	li…you can say line fourteen, line fourteen and fifteen.
Je	26:57	1757	yes.
Mi	26:58	1758	aah, tá certo.
Mari	26:59-27:11	1759	huuummm, what do you think? Both? Both? Humans cannot always fulfill their intentions.
Mi	27;13-27:15	1760	que não conseguiram realizar suas intenções, é isso?
Mari	27;16	1761	nem sempre...
Ra	27:18-27:20	1762	fulfill é realizar; cumprir.
Mari	27:21-27:24	1763	aham.. atingir; colocar em prática.
Mi	27:27	1764	poderia ser.
Mari	27;29-27:38	1765	can be both or just one? That is my question. What do you think? Only…?
Mi	27:40	1767	only fifteen?
Mari	27:40-28:02	1768 1769	only fifteen…I doubted if I should ever come back. So…in Portuguese: Por que ele não ia poder realizar aquela intenção? Por que ele Du...?
Todos os alunos	28:03	1770	vidou...
Mari	28:04-28:19	1771 1772	duvidou se ele deveria, voltaria no momento. Then we have: We know that one means we can achieve goals is through language.

Je	28:20	1773	e a seven?
Mari	28:21-28:31	1774 1775	oh, sorry! What three lines in The Road Not Taken express the main idea of the poem? Explain what these three lines mean.
Je	28:32-28:33	1776	the last line three?
Mari	28;34-29:08	1777 1778 1779	the last three lines. the last three lines. Vamos ver together estas tres linhas? Vamos lá, no coro: Two roads diverged in a Wood, and I—I took the one less traveled by, And that has made all the difference. Ok, and that has made all the difference.
Alunos	29:11-29:16	1780	(falam sobre outro assunto)
Mari	29:17-30:18	1781 1782 1783 1784 1785	This poem is my favorite one. Eu acho que ele expressa; que ele consegue…Porque todos nós passamos por essa situação...during all the time and then we have: We know that one means we can achieve goals is through language. It means that who writes/speaks wants a reply from the interlocutor, expecting a reaction (verbal or non-verbal). In the poem, "The road not taken", the speaker (lyrical I) uses each stanza to express the experience of making a choice in certain moment of life. Number eight: Match each stanza to the speaker`s description: first stanza…
Mi	30:20-30:25	1786	describe a situation in which there is…there`s?
Mari	30:27	1787	there is a choice…
Mi	00:01-00:04	1788	(...) is a choice to be made and expresses doubt.
Mari	00:04-00:08	1789	doubt, ok. What about letter b, second stanza.
Je	00:11-00:15	1790	realizes the coming back is impossible and the need to go on?
Mari	00:17- 00:19	1791	do you agree with JE?
Mi	00:19	1792	no.
Mari	00:23-00:29	1793	What do you think SA?... GE?
Ge	00:30	1794	let´s me see.
Mari	00:33-00:35	1795	RO, PA? KA?...
Ge	00:36	1796	(fala algo muito baixo)
Mari	00:38-00:47	1797	ham?...HIL? AC? Do you agree with JE? Or do you have another opinion?
Ac	00:48	1798	qual que é?
Mari	00:49-00:53	1799	letter B. What´s have you done RA?
Ra	00:54	1800	the last.
Mari	00:56-00:58	1801	yeah. So, can you read?
Ra	00:59-01:06	1802	points out the choice and let us know that he was not certain about the choice.
Mari	01:06-01:38	1803 1804 1805	We can…there is a mistake here…about it, instead of the choice. Ok, there is a repetition. About it. Because we have: points out the choice and let us know that he was not certain about the choice. About it. Ok. To avoid repeat. Third stanza… Who has done third stanza?
Je	01:45	1806	é a que eu disse, não é?

Mi	01:46	1807	sim.
Ra	01:48	1808	Yes.
Mari	01:48	1809	realizes the coming back is impossible and the need to go on. Ok.
Al	01:55-01:56	1810	realizes é percebe?
Mari	01:57-02:02	1811	percebe… Realizes is not realizar, é perceber. Notice.
Ra	02:03-02:08	1812	oh teacher, aqui na...nessa resposta da c, tipo go on é como fosse ir em frente?
Mari	02:08	1813	continuar.
Ge	02:11	1814	eu sei a d. (risos)
Mari	02:13-02:16	1815	ok, GE, so can you read letter d?!
Ge	02:18	1816	the fourth. (risos)
Mari	02:19-02:20	1817	the fourth stanza?
Mi	02:20	1818	“ah vah”…(risos)
Mari	02:27	1819	tá...pronto…please!
Ge	02:28-02:32	1820	makes a reflection about the choice and its consequence (s).
Mari	02:32-03:28	1821 1822 1823 1824 1825	ok. So the last stanza makes a reflection about the choice and its consequence (s). Ok, So everytime we make a choice, this choice will bring us a kind of consequence. Sometimes good, sometimes bad. Sometimes good and bad. And what about number nine? Write the number or the numbers of the stanza that, according to you, can be related to the feelings. So here, we don´t have a correct answer ok. It´s up to you. Do you know the expression It´s up to you?
Je	03:29	1826	depende de você.
Mari	03:32	1827	yeah
Mi	03:32-03:33	1828	a sua escolha; você que sabe.
Mari	03:33-03:35	1829	it´s up to... it´s up to you.
Mi	03:36	1830	“Cê que sabe”.
Mari	03:36-03:54	1831	você que sabe. it´s up to you, depende de você. So, we have the feelings: awkward. What´s the meaning of awkward?
Mi	03:55	1832	complicado.
Je	03:56	1833	desajeitado?
Mari	03;56-04:03	1834	complicado; difícil...ahhh, faltering?
Ra	04:04	1835	vacilante?
Mari	04:06-04:09	1836	uhum...vacilante; duvidoso.
Ra	04:10	1837	perigoso também?
Mari	04:11-04:14	1838	perigoso? Duvidoso!...confident?
Je	04:16	1839	confiante.
Mari	04:20-04:21	1840	confiante. Certain?

Alunos	04:22	1841	certeza?
Mari	04:24-04:27	1842	aham, certo; certeza. Curiosity?
Ac	04:29	1843	curiosidade.
Mari	04:29-04:33	1844	aham. Fascination?
Mi and Ra	04:34	1845	fascinação.
Mari	04:35-04:36	1846	é. Doubt?
Alunos	04:38	1847	dúvida.
Mari	04;41	1848	dithering?
Mi	04:43	1849	is like....
Mari	04:44	1850	dithering.
Ra	04:46	1851	arrepiado?
Mari	04:47	1852	vacilo.
Ra	04;49	1853	eu não achei essa ai.
Mi	04:51	1854	titubear.
Mari	04:52-04:57	1855	aham, titubear. Gloom?... o verbo, o verbo é titubear.
Ra	04:59	1856	o que que é mesmo?
Mari	05:01-05:06	1857	aqui é vacilo... Gloom?... Yes AC.
Mi	05:09	1858	o que?
Ra	05:10 05:11-05:18	1859 1860	tristeza. (falam sobre outro assunto)
Mari	05;19	1861	optimism?
Je and Mi	05;21	1862	otimismo.
Mari	05:22-05:23	1863	otimismo…calmness?
Mi and Ge	05:24	1864	calma.
Je	05:25-05:27	1865	teacher, gloom pode ser melancolia também?
Mari	05:27-05:43	1866	pode...(fala algo baixo) calmness...do you remember when we have the end –ness? We have: calm. What is calm?
Alguem	05:44	1867	adjetivo.
Ge	05:44	1868	calmo?
Mari	05:45-05:49	1869	it´s an adjective ok, calm. Calmness?
Mi	05:54	1870	ai esqueci.
Mari	05:54-06:01	1871	calmaria. Ok. We have happy. Ok.
Ra	06:02	1872	feliz.
	06:03	1873	(risos, falam de outro assunto)
Mari	06:04	1874	happiness?

Ac	06:06	1875	felicidade.
Mari	06:09-06:14	1876	Felicidade. Sad? Triste...sadness?
Mi and Ra	06:15	1877	tristeza.
Mari	06:16-06:18	1878	tristeza. So, (risos, falam de outro assunto)
Mari	06:21-06:28	1879	So...what´s the function of this a suffix –ness?
Mi	06:28-06:29	1880	substantivo, agora eu esqueci em inglês.
Ra	06:29-06:31	1881	superlativo, não é superlativo?
Mari	06:32-06:33	1882	no! no! It´s not!
Mi	06:34	1883	substantivo...
Mari	06;35-06:40	1884	we have an adjective and then here we have...
Al	06:41	1885	adverb?
Mi and Mari	06:42	1886	no!
Mi	06:43	1887	substantivo.
Mari	06;44	1888	a noun.
Mi	06:45-06:48	1889	isso, eu esqueci, em português eu sabia.
Mari	06:48-07:00	1890	so, when we have –ness in an adjective it makes the adjective a noun. Ok. A noun.
	07:01-07:05	1891	(risos, falam de outro assunto)
Pa	07:06-07:07	1892	como que é calmamente?
Mari	07:10	1893	calmly.
Mi	07:12-07:15	1894	o "mente", geralmente termina em –ly, né.
Mari	07:15-07;31	1895	we have a –ly, ok. Calmly. And we have: T…T-L ..dade…
Mi	07:32	1896	geralmente é o "dade" né.
Mari	07:33-07:42	1897	"dade" , fidelity: fidelidade. And then you have to do that.
Mi	07:42-07:50	1898	na verdade, ele pega o "-idade", geralmente, porque ele vai terminar em "-idade", "-idade", "-idade".
Al	07:51	1899	variaty.
Mari	07:53-07:55	1900	priority: prioridade.
Mi	07;56-07:57	1901 1902	é eu acho que vai ver tudo "-idade". (professora caminha pela sala, auxiliando os alunos)
Mari	08:01-08:05	1903	So now, it´s up to you…Have you done? (professora caminha pela sala, auxiliando os alunos)
Mari	10:43-10:56	1904	let´s go on. Denotation is…do you know? What do you know about denotation and connotation? In Portuguese.
Mi	10:59-11:03	1905	denotação é o sentido literal, e a conotação é o sentido figurado.
Mari	11:03-11:41	1906 1907 1908	yeah, so you are going to read something related to that here ok. Denotation is the explicit or direct meaning of a word and connotation is the association or secondary meaning of a word or expression that can vary according to the context, ok. So we have number eight: match the words to their denotation and connotation according to the

		1909	poem the road not taken, based on the previous explanation. What have you done? Road letter a.
Mi	11:42-11:46	1910	é teacher, a gente achou meio estranho aqui, porque a numeração tá errada. Do nove você foi para o oito.
Mari	11:51-12:02	1911	dez, of course (fala sobre a troca de lugar da atividade) É a dez aqui. (alunos organizam numeração das atividades)
Mari	12:28-13:00	1912 1913	number tem. Aham... Number ten: match the words to their denotation and connotation according to the poem the road not taken. Letter a, road, that´s the denotation and connotation? Road denotation?
Al	13:01	1914	the fourth?
Mari	13:03	1915	can you read?
Al	13:04-13:14	1916	a long, narrow streach with a smoothed or paved surface, made for traveling by motor vehicle, carriage:
Mari	13:15-13:17	1917	carriage…and what about the connotation?
Je	13:22-13:25	1918	path, career, decision, way, course.
Mari	13:26-13:33	1919	ok. Letter a…letter b: wood.
Mi	13:35	1920	denotation…
Mari	13:36	1921	denotation.
Mi	13:38-13:40	1922	an expanse of trees?
Mari	13:41-13:43	1923	an expanse of trees.
Mi	13:46-13:48	1924	and connotation is: maze, vast?
Mari	13:49-14:23	1925	maze, vast. Maze many small trees ok. Letter c, difference…AC? No? HIL? Letter c.
Mi	14:24-14:31	1926	an instance or point of unlikeness or dissimilarity.
Mari	14:33-14:36	1927	ok, and what about the connotation?
Mi	14:37-14:38	1928	strange, new?
Mari	14:39-14:48	1929	strange, new…letter d, passing. Who has done letter d?
Je	14:50-14:51	1930	going by or past.
Mari	14:52-14:57	1931	going by or past…and what about the connotation?
Mi	14:59-15:02	1932	and JE: instant, not anchored.
Mari	15:03	1933	instant, not anchored.
Mi	15:05	1934	tá errada a caligrafia né.
Mari	15:08-15:19	1935	ah, yeah. Instant, not anchored. Thank you. Tá invertido. (falam sobre a correção da palavra.)
Mari	15:48-15:50	1936	traveler, what about traveler?
Mi	15:51-15:52	1937	ah, o GE sabe essa. (risos)
Mari	15:53-15:55	1938	GE, traveler.
Ge	15:56-15:59	1939	traveler: a person or thing that travels.
Mari	16:00-16:03	1940	yes. (risos) what about connotation?
Ge	16:03-16:05	1941	experienced, nostalgic.
Mi	16:06	1942	congratulations!

Mari	16:07-16:12	1943	experienced, nostalgic. Nostalgic, nostalgic. Ok.
Ge	16:14	1944	eu sou intelligent.
Mi	16:15	1945	congratulations!
Mari	16:16-16:19	1946	great GE, you´re always right. (risos)
Mari	16:21-16:28	1947	Now we have the topic reflecting about the language. (falam sobre dificuldade em fazer a próxima atividade)
Mari	17:13-18:07	1948 1949 1950 1951	let´s go on. We know…pay attention RA. We know that a good text must be coherent and cohesive. Ok. Cohesion is the connection and harmony between the elements of a text. This is what shows the intertwining of words. A ligação. Sentences, and paragraphs. The words responsible for the cohesion of the text are: prepositions, conjuctions, some adverbs, adverbial phrases, pronouns and those used for replacement.
Alunos	18:08	1952	replacement?
Mari	18:09-18:23	1953 1954	when you substitute, ok. Based on this, identify the referent to each of the following words…O RA disse que fez todas!
Ra	18:24	1955	não fiz não…
Mari	18:25	1956	I…
Ra	18:26-18:27	1957	eu fiz, mas não sei se tá certo.
Mari	18:28-18:31	1958	I…vamos lá!
Ra	18:33	1959	the lyrical I.
Mi	18:34-18:35	1960	refers to traveler…
Mari	18:37-18:38	1961	line two: I…
Je, Mi and ra	18:39	1962	lyrical I.
Mari	18:41-18:45	1963	it can be: the speaker; lyrical I…
Ra	18:45-18:48	1964	author? No?
Mari	18:48-19:08	1965	no, because if the author was talking to his friend…it´s not the author.ok. letter b, it line five…
Mi	19:08	1966	road?
Mari	19:13-19	1967	to where it bent in the undergrowth.
Je	19:19	1968	tudo isso?
Mari	19:20-19:22	1969	não, não. É o it.
Je	19:22	1970	a tá. (risos)
Mari	19:23-19:26	1971	então qual é o referente ali? O it?
Mi	19:27	1972	Road.
Mari	19:28-19:52	1973 1974	Road, qual Road?...Two roads diverged in a yellow wood/ And sorry I could not travel both/ And be one traveler, long I stood/ And looked down one as far as I could/ To where it bent in the undergrowth.
Ge	19:53	1975	chosen.
Mari	19:54-20:31	1976	ham? Dá pra gente saber se a que ele escolheu naquele momento? Não...a gente consegue saber que é a the Road,

		1977 1978	the Road He...we could say the speaker, or he looked down. Por que tinha duas, não tinha? There was two. And each one is it?
Mi	20:34-20:36	1979	então seria aquele um que ele refere ao one ali?
Mari	20:37-20:48	1980	aham...Next. other, line six.
Mi	20:49	1981	road.
Mari	20:50-20:52	1982	the road, but which road?
Mi	20:55-20:58	1983	the other road, a que ele não escolheu.
Mari	20:58-21:00	1984	aham. How can we say that in English?
Mi	21:02	1985	ajuda aí povo.
Al	21:03	1986	the road…
Todos	21:04	1987	The road...
Je	21:06	1988	not chosen.
Mari	21:07	1989	the road…
Mi	21:09-21:11	1990	not, not chosen.
Mari	21:13-21:15	1991	that, pronome relativo aqui...
Mi	21:16-21:17	1992	that He...
Mari	21:22-21:33	1993	ó, a estrada que...não foi escolhida por ele. Pelo speaker. The Road that...
Al	21:34	1994	didn´t…
Ge	21:35	1995	que ele não escolheu?
Mi	21:36	1996	was...
Mari	21:37-21:40	1997	was not. Wasn´t(MI fala sobre outro assunto)
Mari	21:44-21:45	1998	escolhida, how can I say escolhida?
Mi, Ge and Al	21:46	1999	chosen.
Mari	21:47-21:54	2000	chosen. Was not chosen by…
Je	21:55	2001	the speaker.
Mari	21:56	2002	the speaker. (falam sobre outro assunto. Risos.)
Mari	22:04-22:08	2003	letter c. oh no!
Je and Mi	22:08	2004	letter d.
Je	22:13	2005	ah da a, você não colocou no quadro.
Mi and Mari	22:15-22:19	2006	b, c, d. (teacher fala sobre a ordem da atividade.)
Mari	22:31-22:35	2007	letter d. it, line eight.
Mi	22:36	2008	road.
Mari	22:37-22:39	2009	which road? (MI risos)

Je	22;43	2010	the other.
Mari	22:43-22:55	2011 2012	then took the other, as just as fair/ and having perhaps the better claim/ because it was grassy and wanted wear. Qual é o it?
Mi	22:57	2013	the road…
Je	22:59	2014	that was choose.
Mari	23:00-23:01	2015	the road…
Mi	23:04-23:05	2016	that wasn´t chosen.
Je	23:07	2017	não, ela foi escolhida.
Mi	23:08	2018	ah, a que ele escolheu.
Je	23:09-13:12	2019	that was choose. Choose?
Mari	23:14-23:15	2020	that was.
Mi and Je	23:17	2021	chosen.
Mari	23:18	2022	chosen…
Mi	23:20	2023	by…
Mari	23:2023:28	2024	by the speaker… Qual é o título do poema?
Alunos	23:29	2025	the Road not taken.
Mari	23:30-23:37	2026	the Road not taken. Como que a gente poderia falar assim: a estrada, ou caminho que ele escolheu?
Je	23:39-23:40	2027	the Road He take.
Mari	23:41	2028	the road….
Mi	23:50	2029	ah, agora entendi.
Mari	23:51-23:55	2030	next. There, line nine.
Ge	23:56-24:00	2031	oh teacher, então lá em cima poderia ser the Road not taken também? A letra c.
Mi	24:01	2032	Yes.
Mari	24:01	2033	yeah. (risos)
Mari	24:13-24:24	2034	line nine. Though as for that passing there. Passing there?
Je	24:28-24:30	2035	there…the road taken.
Mari	24:31-24:51	2036	the road taken. Next, them, line ten. them, line ten.
Je	24:52	2037	both.
Mari	24:53-25:01	2038	both, both roads. Both…
Je	25:02	2039	the two roads.
Mari	25:04-25:29	2040	the two roads…the first..óh lá que eu expliquei anteriormente, what I have explained to you? The first… the first?
GE	25:30	2041	(fala algo mas não dá para entender)
Je	25:32-25:34	2042	the Road taken? Not?
Mari	25:35	2043	The road…

Je	25:36	2043	taken?
Mari	25:37	2044	No.
Je	25:38	2045	not taken.
Mari	25:39-25:55	2046	the Road not taken, ok. Letter I, this, line sixteen. I shall be telling this with a sigh.
Mi	25:57	2047	choice.
Mari	26:01-26:07	2048	the story about the choice; the story told by the speaker. (alunos falam sobre outro assunto.)
Mari	26:34-26:49	2049	j, that. (teacher fala sobre outro assunto. Risos.)
Je	26:50-26:52	2050	chose or his decision?
Mari	26:52-26:56	2051	the decision of taken the road less traveled by.
Mi	26:59	2052	to perdida.
Mari	27:02-27:18	2053 2054	Line twenty. Let´s go to line twenty. And that…I took the one less traveled by/ and that has made all the difference. That. O que é o that? The choice.
Ge	27:19	2055	A escolha né.
Mari	27:20-27:32	2056	ok, so what´s that? We can say the choice..or, o que voce tinha ditto JE?
Je	27:34	2057	The decision, of…
Mari	27:36-28:02	2058	The decision…of taken, of taken, the one less traveled by. Ok, and the last one. One. (risos)
Mari	28:08-28:10	2059	what´s the reference for one?
Ge	28:13	2060	the road.
Mari	28:14-28:15	2061	the road. Ah, GE. (falam sobre outro assunto. Risos.)
Mari	28:34-28:41	2062	I took the one less traveled by, so the road taken.
Je	28:42	2063	yes.
Mari	28:42-29:02	2064 2065	thank you JE…number two: as we have studied previously, the speaker, lyrical I, tell us his story mostly in the past. What helped us to conclude that?
Je	29:05-29:06	2066	the first verse or…
Mari	29:08-29:17	2067	pay attention is about the past. What helped us to think that the story is told us in the past?
Je	29:19	2068	the verb tense.
Mari	29:20-29:29	2069	the verb tense, ok. The verbs, why? What do the verbs indicate?
Mi	29:33-29:40	2070	that…that things are finished.
Mari	29:41-30:21	2071 2072 2073 2074	the verbs indicate actions totally concluded. Ok. So, all the actions, they were concluded…Voces percebem que durante as minhas aulas, eu faço assim: Have you understood? Have you done? Em outros momentos eu digo assim: Did you do? Voces conseguem perceber? E conseguem perceber a diferença de meaning, quando eu uso o simple past, e quando eu uso o present perfect?
Je	30:21-30:26	2075	a teacher geralmente usa o past, simple past pra homework.
Mari	30:28-30:29	2076	voce já fez isso? Yeah.

Je	30:30	2077	É.
Mari	00:01-00:34	2078 2079 2080 2081	(...) at home. Did you do the homework? Did you do the homework last week? Quando eu estou me referindo a coisas que tenha a marca do tempo. E o present perfect quando eu estou perguntando coisas que a gente já fez, que ainda faz, que ainda pode vir a fazer. Have you understood? Depende se você não entendeu agora, mas você pode entender depois.Have you done? Voce não fez, mas eu espero que aqui na sala você tenha feito.
Mari	00:36	2082	(fala sobre outro assunto)
Mari	00:53-01:07	2083 2084	(...) por isso o present perfect. Ok. Continuando. Number three: observe the verses below and point out what the underlined words have in common and different.
Mi	01:09-01:13	2085	they have in common, verb tense, past tense.
Mari	01:13-01:20	2086	all of them are verbs in the past. In the simple past and what´s different?
Mi	01:24-01:29	2087	two are regular, and two are irregular.
Mari	01:30-01:47	2088 2089	ok. So, all of them are in the past. Simple past, ok. This is the similarity. And what about the difference? Can you tell me the verbs?
Mi	01:50	2090	diverged.
Mari	01:52-01:56	2091	diverged or dáiverged. Do you remember that we have both pronunciation?
Mi	01:58-02:02	2092	looked, kept and took.
Mari	02:03-02:11	2093	just a minute. We have: diverged and looked
Mi	02:12	2094	kept
Mari	02:14-02:24	2095	kept and took. Here we have the simple past. What about the infinitive?
Ra and Mi	02:26	2096	diverge.
Mi	02:29	2097	or “dáiverge” também.
Mari	02:30-02:43	2098	or look, ok. Here we have the infinitive. To, to diverge, to look. And here?
Ra and Tal	02:44	2099	keep.
Mari	02:46-02:58	2100	we have to keep and to…take. And what about the past participle?
Je, Mi and Ra	03:01	2101	diverged.
Mari	03:02-03:24	2102	diverged or dáiverged and looked. And here, what about the past participle?...kept and…
Sa	03:25	2103	taken.
Mari	03:26-03:49	2104 2105	taken, ok. And so, if we have to write a negative sentence using the simple past. How do we do that? Se eu quisesse falar que duas estradas não se bifurcaram. Como que seria?
Al and Ge	03:51	2106	two roads..
Mari	03:52	2107	two roads
Ge	03:55	2108	didn´t?
Mi	03:57	2109	didn´t.
Mari	03:58	2110	didn’t

Mi	04:00	2111	diverge.
Mari	04:01	2112	didn´t
Mi and Ge	04:02	2113	diverge.
Mari	04:04-04:16	2114	diverge…in a yellow, in a yellow wood. E se eu quisesse, ops, e se eu quisesse fazer uma question?
Mi, Je and fla	04:18	2115	Did...
Mari	04:21	2116	Did…
Je	04:22	2117	diverge
Mari	04:23	2118	Did what?
Ge	04:25	2119	Did the two roads.
Mari	04:27-04:31	2120	Did two roads.
Ge	04:34	2121	diverged.
Mari	04:37-05:03	2122 2123	Did two roads diverge in a yellow wood? Ok. So we have the auxiliary verb did. Ok. Did, did plus not. And there? And here? Kept and took?
Mi	05:06-05:09	2124	kept é…I kept the first for another day.
Mari	05:09-05:16	2125	I kept the first for another day. How would you write that in negative form?
Mi	05:19	2126	I…
Mari	05:20	2127	I…
Mi	05:21	2128	I didn´t keep
Mari	05:22-05:26	2129	I didn´t... keep
Mi	05:27-05:30	2130	the first for another day.
Mari	05:32-05:41	2131	for another… for another day. Interrogative?
Mi	05:42-05:46	2132	Did I?...Did I keep…
Mari	05:46-06:14	2133 2134	Did I or did you keep the first for another day? We have a difference in the intonation ok. For another day? Did you understand? Ok. Is it clear?
Alunos	06:15	2135	Yes.
Mari	06:15-06:43	2136 2137	Yes, great. So, we have regular verbs and irregular verbs. Isso aqui pra voces aahh. It´s not easy to memorize, you are going to learning by hard just through the use. Quanto mais voces usarem, mas voces…
Mi	06:44-06:45	2138	vão se apropriar.
Mari	06:46-06:58	2139 2140	aham, isso mesmo, se apropriar...And then... go...oh no, a gente já fizemos isto aqui na de cima né gente?! What do they indicate in the poem?
Al	07:00-07:01	2141	actions in the past.
Mari	07:02-07:05	2142	actions in the past, actions that were completely done.
Fla	07:06	2143	teacher.
Mari	07:07	2144	ham?

	07:07-07:27	2145	(FLA pergunta sobre a página, a teacher vai até a mesa para auxiliá-la)
Mari	07:28-07:45	2146 2147	And then, go back to the poem and identify other verses with verbs used in the same function. So go back to the poem and underline, circle, you can paint the verbs, ok?
Mi	07:46- 07:54	2148	a gente colocou aqui, regular é o wanted and doubted e irregular é o though...
Mari	07:56-07:59	2149	no, no, no it´s not a verb.
Mi	08:01	2150	worn e made, só.
Mari	08:19-11:01	2151 2152	só no simple past tá. (teacher circula sala auxiliando os alunos) (MI and TM falam sobre a importância em fazerem atividades em duplas.)
Mari	11:02-11:14	2153	E...terminaram? Quais são os verbs que vocês fizeram? No geral...GE.
Ge	11:15	2154	stood
Mari	11:16	2155	ham?
Ge	11:17	2156	stood.
Mari	11:18	2157	took.
Ge	11:19	2158	stood.
Mari	11:21	2159	stood.
Mi	11:23	2160	não, mas…
Mari	11:24-11:40	2161	pera lá. Eu vou anotar aqui. Stood, irregular, ok. What else?
Ge	11:44-11:45	2162	era só regulares?
Mari	11:46-11:47	2163	regulares e irregulares.
Ge	11:49	2164	a tá certo...was.
Mari	11:49-11:54	2165	was...Na first stanza tem mais um.
Je	11:56	2166	diverged.
Mari	11:59-12:00	2167	diverged; stood..
Mi	12:01	2168	looked.
Mari	12:03-12:04	2169	looked…
Sa	12:05	2170	não tem mais?
Mari	12:06	2171	bent.
Tal	12:13	2172	bent né teacher.
Mari	12:14	2173	bent
Ge	12:14	2174	o que significa bent mesmo?
Mari	12:17	2175	dobrava.
Je	12:18-12:19	2176	éhh, irregular?
Mari	12:21-12:22	2177	irregular.
Alunos	12:24-12:30	2178	(falam sobre os verbos)

Mari	12:31-12:43	2179	Na next stanza: took, was, wanted…
Tal	12:47	2180	had?
Mi	12:49-12:51	2181	só que eu acho que ele não entra como verbo aí, na...
Mari	12:51	2182	cadê o had?
Ge	12:54	2183	line ten.
Mi	12:57-12:58	2184	na segunda, da Terceira estrofe.
Mari	12:58-13:00	2185	No, it´s having no.
Mi	13:02-13:03	2186	é had trodden.
Mari	13:03-13:05	2187	No. but…
Je	13:06-13:07	2188	ali ele tá como auxiliar né.
Mari	13:09-13:20	2189	aham... No here it´s past perfect. É só do simple past. Ok. Aqui ele está no past perfect, had trodden. Then...
Mi	13:21	2190	aí tem o kept.
Mari	13:23-13:40	2191 2192	kept, e o worn? Ah não, ali também tá, had worn. O had worn lá da segunda estrofe não entra tá. Nem o had, nem o worn. Aqui é o past perfect.
Mi	13:43-13:46	2193	daí ele fica igual..worn no simple past.
Mari	13:46-13:51	2194	aham.E na third stanza? Só o…
Je	13:52	2195	doubted.
Ge	13:54	2196	o kept.
Mari	13:55-13:59	2197	o kept, o doubted. E na last one?
Je	14:02	2198	traveled.
Mi	14:04	2199	shall?
Mari	14:04-14:10	2200	No. isso aqui é o verbo auxiliar como se fosse no futuro.
Ge	10:12-14:14	2201	éhh, diverged again, traveled.
Mari	14:17-14:20	2202	diverged, traveled.
Al	14:21	2203	made.
Ge	14:22	2204	took.
Mari	14:24-14:27	2205	não o traveled aqui ele não está como...
Je	14:28	2206	particípio?
V	14:29-14:36	2207	como passado, ele tá como particípio. I took the one less traveled by, não está…
Mi	14:36-14:38	2208	então o made também não vai.
Mari	14:39-14:42	2209	No, has made é present perfect.
Je	14:43	2210	presente perfeito.
Mari	14:45-15:00	2211	também não é, you have to pay attention, because it depends of the use…ham? Yeah, diverged and took.
Mi	15:00-15:06	2212	então os regulars ficou: wanted and doubted, e irregular é: was, made..

Mari	15:08-15:13	2213	made? Made não. Ah, eu marquei assim MI...
Mi	15:14-15:15	2214	was, stood, bent, três?
Tal	15:16-15:17	2215	just was.
Mi	15:18-15:19	2216	não. was, stood, bent.
Mari	15:20-15:29	2217	bent…stood…took…
Mi	15:30-15:32	2218	aí...o kept e o took. Eles já tão lá em cima.
Mari	15:33-16:48	2219 2220 2221 2222 2223 2224 2225 2226	Yes. Que horas acaba a aula? Então dá pra gente corrigir mais uma. There are words that help us to organize ideas in the text, such as conjuctions, adverbs, relative pronouns, etc..They are known as textualization mechanisms: mechanisms of connection and mechanisms of nominal and verbal connection, which are very important during reading comprehension. Number six, a gente vai fazer a number six e a number seven, e na proxima aula eu vou trazer e vou explicar mais detalhadamente pra vocês tá. Two roads...Read the following verses, paying special attention to the underlined words and do the activity.Two roads diverged in a yellow wood,/And sorry I could not travel both/And be one traveler, long I stood/And looked down one as far as I could/To where it bent in the undergrowth. What does the repetition of the word AND indicate, in letter a?
Mi	16:55-16:58	2227	it suggests that one idea is the result of another.
Mari	17:00	2228	What do you think?
Tal	17:02-17:07	2229	I think it suggests the idea of actions happening for a long time.
Mari	17:08-17:25	2230 2231	It suggests the idea of actions happening for a long time. It gives the idea of a period, ok. Because one is not the result of another.
Mari	17:30-18:03	2232 2233	(fala sobre elaboração da atividade) It suggests the idea of actions happening for a long time. Ok. Por favor, please, façam esse quadrinho lá do poem, pra nossa next class. (fala sobre a importância de fazer atividade em casa)
Mi	18:04-18:14	2234	oh teacher, a gente achou estranho o enunciado da sete, tá lá letters b, c, d, e, f. Não é a, b, c, d, e?
Mari	18:15	2235	onde?
Mi	18:16	2236	lá no enunciado da sete.
Mari	18:17-18:18	2237	claro, a, b, c, d, e.
Mi	18:19-18:22	2238	aqui no nosso tá b, c, d, e, f.
Mari	18:23-18:37	2239 2240	ah sabe porque, porque a seis era pra todas essas, ai eu resolvi deixar a seis separada e esqueci de mudar aqui. Entendeu? Olha como eu tinha feito lá: Do the activities.
Mi	18:38	2241	o nosso não tem.
Mari	18:39-18:45	2242	ah então, eu tirei no de vocês e esqueci de mudar aqui embaixo. (TM fala sobre outro assunto)
Tal	18:53-18:54	2243	como é que fica MI?
Mi	18:55-18:57	2244	a, b, c, d, e. Começou no b.
Mari	18:59-19:06	2245	ok, vou fazer a chamada, pois tem gente faltando hoje.
Fla	19:07-19:10	2246	teacher, como que fala diverged?

Mari	19:11-19:14	2247	it can be diverged, or dáiverged.
Mi	19:15-19:16	2248	a gente não corrigir a sete então?
Mari	19:17-19:24	2249 2249	não, eu vou explicar isso ai melhor. Se eu corrigir depois a gente não volta nela e agora pra começar a atividade já está em cima.
Teacher e Alunos	19:41-20:08	2250	(Finaliza a aula, falam sobre outros assuntos)
Mari	20:09-20:12	2251	Gente, vocês tem conversado com o pessoal do segundo ano?
Alunos	20:14	2252	Não.
Mari	20:14-21:22	2253 2254 2255 2256 2257 2258	não... não... ontem nós tivemos uma pré-conversa em relação ao uso do material da sequencia didática. Eles estão rebeldes, oi? Não é que eles estão rebeldes assim, eles não estão se adaptando com o trabalho. Ai, éehh, eu comentei que o ano passado, também vocês tiveram esse momento de achar que não incluía, não sei se ainda acham que inclui, mas pelo menos a gente conversou. Assim, não sei como está a situação de vocês porque eu não conversei mais sobre isso né. E eu acho que é interessante que de repente assim, vocês compartilhem, vocês mudaram? Aceitaram porque aceitaram? Como que foi isso?
Je	21:23-21:26	2259	eu acho que foi um processo sofrido no começo, né.
Mi	21:27-21:28	2260	mas tudo que é novo é estranho.
Je	21:28-21:35	2261	mas nada que um esforço...porque ela exige um esforço mesmo.
Mi	21:36-21:37	2262	mas qualquer método de trabalho exige um esforço.
Mari	21:38-21:56	2263 2264 2265	Hoje já depois de um período, como vocês avaliam? É importante pra eu ouvir de vocês isso na real não é na falsidade não. Na real, porque o ano passado era experiência, este ano estou trabalhando material que eu já trabalhei o ano passado.
Mi	21:57-22:03	2266 2267	mas tem as meninas que não trabalharam. Tem a PA que não trabalhou. Elas podem responder melhor do que elas estão achando agora.
Mari	22:03-22:23	2268 2269 2270	Então, em relação ao pessoal de lá, com foi com vocês o primeiro momento vocês também tiveram uma reação e hoje com o tempo que passou, como é que vocês fazem essa avaliação hoje, vocês manteriam aquela posição, ou vocês mudaram a posição?
Hil	22:25-22:41	2271 2272 2273	mudamos né. Por que a principio você leva aquele choque assim, tinha algumas coisas que parecem que não...mas depois você vai vendo que aquilo vale à pena. Voce vai comparando que você aprendeu e como seria no outro método. Eu acho isso.
Mari	22:41-22:46	2274	Então a HIL avalia que é um trabalho positivo. A AC?
Ac	22:46-23:16	2275 2276 2277 2278	Eu também penso que é um trabalho positivo. Acontece que no começo eu sofri bastante, não conseguia me adaptar de maneira alguma. Mas daí assim, quase no meio do ano passado eu comecei me adaptar melhor e esse ano eu to gostando bastante assim, eu consegui mesmo perceber qual é a importância de se estudar dessa maneira. E eu acho assim que...estou aprendendo realmente muito bem, dessa forma.

Mari	23:17	2279	RA?
Ra	23:18-23:22	2280	aah, teacher, já falei pra você ano passado, eu também concordo. Lembra que eu falei pra você ano passado?
Mari	23:22-23:26	2281	aham, sim. Não, eu to fazendo essa pergunta, porque eu não tinha mais retomado, como...
Ra	23:26-23:40	2282 2283 2284	porque como a gente trabalhou lá desde a quinta série com coisas soltas, então a gente tava ainda naquela fase, ai tem que trabalhar com coisa solta, aqui não a gente trabalha com a sequencia, a gente aprende já o gênero, já aprende a gramática junto...
Mi	23:40	2285	sistematizar...
Ra	23:41-23:49	2286	aprende éehh pro, pronuncia, aprendemos fonética, é tudo junto! Entendeu? Não é coisa solta, uma coisinha solta.
Mi	23:51-23:55	2287	é uma coisa palpável né, você tem como ver começo, meio e fim.
Ra	23:55-23:59	2288	aham, e também está na nova metodologia que nós estudamos.
Mari	24:01-24:13	2289 2290	vamos lá, meninos aqui: JE, KA, RO e PA, e todo mundo ai, rapidinho que tá na hora de ir embora...a ta pode falar, JE...
Je	24:15-24:42	2291 2292 2293 2294	eu achei difícil no começo, como eu já tinha dito, mas assim como...é, nas coisas fáceis você não enxerga tanta, tanto desenvolvimento, então tem que ser hard mesmo, eu acho. Está sendo hard, mas eu estou vendo que...pelo menos eu estou vendo uma evolução, principalmente quando você acompanha as tarefas éé, em casa e depois aqui. Eu sinto isso.
Mari	24:44-24:47	2295	PA, que chegou agora, pegou o bonde andando.
Pa	24:50-25:17	2296 2297 2298 2299	eu acho assim, eu peguei como a professora falou, peguei o bonde andando, eu queria esperar pra ver como vai ser o desenvolvimento, se eu conseguir me adaptar, porque igual ela falou, tá difícil, tá, tá complicado, tem coisa que eu falo...não to entendendo, não to conseguindo, mas tem coisa que eu... igual ela falou, você faz em casa, chega aqui e você vê que não é tão difícil na hora que você vai corrigir...
Mari	25:17-25:31	2300 2301	E você percebe por exemplo, a diferença, você consegue se avaliar, você a TAL, a FLA, que chegaram, pegando o bonde andando, vocês conseguem assim, acompanhar, como que tá sendo isso?
Tal	25:32-25:43	2302 2303	porque assim professora, diferente da PA, a gente não fez o ano passado a matéria, a gente ficou um ano sem, então eu e a FLA, a gente não sabe o que é passo a passo da sequencia didática.
Fla	25:43-25:45	2304	a gente nem teve contato com a sequencia didática.
Tal	25:46-25:53	2305 2306	o que é a sequencia didática, até que no dia que a professora relembrou o passo a passo, eu falei, teacher me dá, porque eu nunca li nada sobre a sequencia didática.
Mari	25:53-25:55	2307	eu tenho que mandar o artigo pra vocês.
Tal	25:55-26:19	2308 2309 2310 2311	eu nunca tive nada, então eu sinto falta disso, até pra mim entender, nossa né então a sequencia funciona assim eu não sei, sobre isso eu não sei. Mas eu acho interessante, tenho dificuldade, tenho, no começo eu achei, continuo achando. Mas eu acho que isso é coisa de se acostumar, de entrar no ritmo, é porque eu não tenho conhecimento sobre o que é uma sequencia didática. Como vocês trabalhavam...
Mari	26:19-26:33	2312	Então, eu até pensei ontem , porque nós demos um outro texto pra eles lerem, me parece que quando vocês leram

		2314 2315	aquele capítulo do Schnewly que explicava o que era sequencia didática, me parece que ai vocês mudaram um pouquinho...
Ra	26:33-26:34	2316	no ultimo bimestre né.
Mari	26:35-26:37	2317	é, o que vocês tem a dizer SA and GE?
Sa	26:39-27:50	2318 2319 2320 2321 2322 2323 2324 2325 2326 2327	bom, eu sempre gostei então sou suspeita pra falar, porque dificuldade sempre tive no ingles né, independente da sequencia didática ou não, e na verdade, a sequencia didática me deu uma visão diferente, porque eu visualizei o inglês no contato de comunicação com o mundo, então foi a diferença pra mim da sequencia didática. Por mais que estava sendo difícil, minhas notas não estavam sendo altas, mesmo assim eu me entusiasmei mais pela metodologia do que as que antes eu havia visto até então, do inglês. Então aquelas atividades que tinham que fazer, igual o travel guide, aquilo lá me empolgou na questão do inglês, nossa to vendo o inglês funcionando em alguma coisa, que eu sempre aprendia na gramática. Então assim, as minhas notas não foram boas, quando eu comecei a resolver os exercícios em casa e passei só corrigir na sala, eu senti uma evolução, que eu achava que a dificuldade maior vinha disso também. Quando eu não vinha com as atividades resolvidas, eu ficava muito perdida, porque é um processo de correção, então se eu não elaborei ainda, teoricamente eu só vou pelas respostas que estão certas.
Mari	27:50-27:51	2328	Porque daí você não reflete.
Sa	27:51-27:57	2329	é só vou colocando qual resposta que foi certa, né. Então assim, pra mim não foi um problema.
Mari	27:59	2330	e pro GE?
Ge	28:00-28:20	2331 2332 2333	pra mim também foi positivo professora, eu gostei bastante de estudar nesta metodologia dos gêneros, porque é uma forma mais organizada da gente estudar. Não é aquela coisa solta igual o RA tava falando. Fica meio perdido assim, as vezes a gente...dá uma folha hoje, depois esquece, não termina e já começa outra, daí fica aquela coisa...
Mari	28:21-28:32	2334 2335	Então, eu acho que eu preciso, eu senti que eu não convenci o segundo ano ontem, a minha turma até que não se manifestou muito...
Mi	28:40-28:41	2336	ela não perguntou pra gente, o que é que a gente acha.
Al	28:42	2337	a gente é suspeita pra falar.
Mari	28:42	2338	vai, fala, fala.
Mi	28:45-28:57	2339 2340	ah não então, pra mim e pra AL já foi bem diferente, porque a gente teve a oportunidade de produzir sequencias didáticas, então a gente é meio suspeita pra falar, porque a gente gostou e teve um contato bem direto com a coisa...
Mari	28:58	2341	com a questão do PIBID né.
Tal	28:59	2342	é uma maravilha, né.
Al	29:01	2343	pela questão da produção né, porque quando você produz...
Tal	29:04-29:08	2344	você faz relações com o que você ta vendo né, lá com a sala, isso é ótimo.
Al	29:07-29:11	2345	você vê que não é nada fácil, e então começa a dar valor.
Mi	29:13-20:14	2346	você vê que é difícil produzir...
Tal	29:15-29:33	2347	mas professora, isso que o RA e o GE falou eu achei ótimo, porque realmente é diferente, você ter um material

		2348 2349	certo que você vai estudar , do que um dia uma folha, ai não terminou de fazer, no outra aula você esqueceu a folha em casa, e ai é aquela bagunça. E isso realmente é bom, você ter um material certo. (AL fala sobre o depoimento)
Mari	29:43-29:51	2350	Nao Porque eu fico preocupada, pra você aprender, cada um tem um estilo de aprender né.
Tal	29:52-29:55	2351	professora, mas lá é dividido não é igual a nossa, lá é duas turmas.
Mari	00:57- 01:40	2352 2353	ok. So in our last class that was a long time ago, we were correcting the activities and we stopped at the part that is related to conjunctions, ok. And I´d like to ask you: Have you done this part about conjunctions? At page ten.
Je	01:41	2354	Yes.
Mari	01:42	2355	yes?
Ac	01:44	2356	yes.
Mari	01:44-01:45	2357	Did you have any doubt?
Alunos	01:48	2358	yes.
Mari	01:48-02	2359 2360 2361	yes? So, I prepared…it´s very simple, but I prepared some slides for you and then I´m gonna send the slides and there are some address that you can search, you can study more about the topic ok. Conjunctions. A conjunction is a word that "joins". So, what is joins.
Mi	02:18	2362	junta.
Mari	02:19-05;44	2363 2364 2365 2366 2367 2368 2369 2379 2371 2372 2373 2374 2375 2376 2377	junta, conecta. A conjunction joins two parts of a sentence. So, we have…where are the examples? (risos) just a minute, it´s in the other slide. No, here, ok. For example, we have: Coordinating Conjunctions and this kind of conjunctions are used to join two parts of a sentence that are grammatically equal. The two parts may be single words or clauses, for example: JackandJill went up the hill; The water was warm,butI didn't go swimming. So, we have two conjuctions. And we have Subordinating conjunctions, they are used to join a subordinate dependent clause to a main clause, for example:I went swimming although it was cold. Ok, so they are joining two…how can I say? We have a subordinated clause, it was cold, but I need I went swimmingalthoughit was cold. So, I need this word to connect the two clauses, ok.SA that is traveling to Canada, she needs to know how use this kind of words. Ok, so that she can get what she wants. She needs to know the meaning of this kind of conjunction. So that she can communicate her ideas properly. It´s like in Portuguese ok. So we have the Position. Coordinating conjunctions always come between the words or clauses that they join. Look at these examples - the two elements that the coordinating conjunction joins are shown in square brackets [ ]:I like [tea] and [coffee]. [Ram likes tea], but [Anthony likes coffee]. And we have, let me find it here…we have the coordinating conjunctions, and we have an (não dá para entender) to…to help us to remember them, ok. See the box, we have: for, and, nor, but, or, yet , so. For we use for…for explanation. And, adition. Nor we join two negative alternative sentences.
Mi	05:44-05:45	2378	seria o nem?
Mari	05:45-06:16	2379 2380	nem. But, contrast. Or, we alternate, ok. Yet, opposition, and so, the result, it show us the result, ok. Mostra que a segunda ideia é o resultado da primeira. GE, studied hard, so He got good grades. Ok. He got good grades.
Tal	06:16-06:18	2381	teacher, ele é bem comum?
Mari	06:21-06:36	2382	if you are using a negative sentence. I didn´t study nor learn the subject. Ok, eu nem estudei e nem aprendi, é a

		2383	ideia do nem.
Tal	06:37	2384	hammm.
Mi	06:39-0640	2385	é o acréscimo do negativo, e não, seria.
Tal	06:41	2386	que legal.
Mari	06:42-06:43	2387	nem isso nem aquilo.
Fla	06:44	2388	o yet...
Mari	06:46-06:48	2389	aham...nor you?
Ra	06:49	2390	nor you, nor me.
Mari	06:51-06:54	2391	sometimes we have neither, nor.
Fla	06:57-06:59	2392	teacher, o yet e o but…?
Mari	07:01-07:18	2393	neither you, nor him. neither you, nor him. Or, either you or him. Ou ele, ou voce. Aham.
Mi	07:19-07:25	2394	o neither é mais comum, quando voce fala alguma coisa e complementa, I neither. Nem eu.
Je	07:27	2395	neither do I.
Mari	07:28-08:06	2396 2397 2398	mas se você...but if you are not joining sentence, ok. For example: I don´t like literature…ai o outro fala: neither do I. And then, ops, and Subordinating Conjunctions usually come at the beginning of the subordinate clause. For example: Ram went swimming although it was raining. So, at the beginning of the clause.
Al	08:06-08:08	2399	teacher, what´s the meaning of although?
Mari	08:09-11:38	2400 2401 2402 2403 2404 2405 2406 2407 2408 2409 2410 2411 2412 2413 2414	embora, ok. So we have some…for example here, we have: because and since. They've been studying hard because they really want to pass the exams. Ok. Since you asked so nicely, I'll tell you some of my secrets. Ok, so here we have aa…two subordinate clause, ouh, subordinate conjunction. And as a result of, due to. We have:Black markets for foreign currency develop mainly as a result of government restrictions on capital outflows. Ok, e aí a gente tem algumas éhhh, como resultado: explanation of cause: as, as a resulto f, because of, due to, for, in order that, in view of, now that, on account of, since, that is because. So they are used as synonymous, ok. When you´re writing you can use one of them to avoid repetition. And we have as contrast: While; By contrast; but; however; though; even though; even so; nevertheless; nonetheless; still. So, here we have in Portuguese, and there in English. Ok, so that you can check the meaning. And condition we have: as long as, even if, if, if not, in case of, in event of, in event that, on condition that and so on. A result or consequence: this way, in doing so, so that, as a result, in face of, in view of. So we have some words, some conjunctions and we have also more words as result and here we have the address that you can study more about that ok. **I just show you** the possible ways, **some possible ways**, you can use this words. **It´s important** to have**, to know how to search this words, when you´re writing, when you´re reading**. Because it´s not necessary to learn by heart all of this words ok, but **it´s necessary to know how to search, and how to use then**, because we need to pay attention to the…how can we say?
Alguem	11:38	2415	function.
Mari	11:39-12:35	2416	the function, the meaning, what the word express, ok. A result, so as a result I can use one of this according to the

		2417 2418 2419 2420	context. Ok. So it´s very important to know how to search, and then we have exercise number seven, or activity number seven. What is the meaning and the expressed idea for each underlined words in letters a, b, c, d, e, and f. You can choose among cause, condition, contrast, result? Then took the other, as just as fair, and having perhaps the better claim. So here the word, the conjunction is then.
Mi	12:38	2421	the result.
Mari	12:39-12:47	2422	the result. ok. And having perhaps the better claim, because it was grassy and wanted wear.
Alunos	12:48	2423	cause.
Mari	12:49-13:01	2424	cause, explanation of cause. Ok. Though as for that the passing there had worn them really about the same. Though…
Tal	13:02	2425	contrast.
Mari	13:03	2426	contrast.
Mi	13:07-13:09	2427	o though também tem a função de embora?
Mari	13:11	2428	Yes.
Mi	13:12-13:14	2429	although é no meio da frase; though é no inicio.
Mari	13:16-13:25	2430	Oh, I kept the first for another Day, yet knowing how way leads on to way.
Alunos	13:26	2431	result?
Mari	13:28	2432	contrast.
Fla	13:30	2433	como é teacher?
Mari	13:30	2434	contrast.
Fla	13:31	2435	contrast.
Mari	13:33-13:38	2436	I doubted if I should ever come back.
Alunos	13:39	2437	condition.
Mari	13:40-14:34	2438 2439 2440 2441	condition, ok. Then, we have to go to page eleven, we are not going to do the activity about the oral activity. We are going to correct and then, later on, we can do this oral activity. You have read and got in contact with the text genre poem. It´s time to study about the way people use to express their opinion about the poem they read. So we have the activity number one, reflecting about the genre. Ok. The first one is: How would you classify the previous texts?
Je	14:36	2442	they are comments.
Mari	14:37-15:01	2443 2444 2445	they are… comments. Na verdade, isso aqui, ele acabou ficando, fazendo uma análise desse atividade, é uma atividade "chovendo no molhado", porque vocês já escreveram um comment. Então se eu fosse fazer hoje essa unidade, eu acho que eu não faria essa daqui ok. Oi?
Mi	15:02	2446	ficou muito na cara né?
Mari	15:03-15:05	2447	é ficou muito na cara. Talvez eu mudasse...
Je	15:05	2448	desde o começo teacher...
Mi	15:07	2449	a ordem.
Mari	15:08	2450	oi?

Je	15:09- 15:12	2451	talvez anterior essa...
Tal	15:12-15:13	2452	é teria que ter colocado um pouquinho antes.
Mari	15:13	2453	É...
Alunos	15:14	2454	(falam todos juntos)
Mari	15:18-15:41	2455 2456	aham, ou alguma coisa pra justificar o gênero né. Porque vocês já fizeram, já produziram, já sabem...I don´t know, but we have to think about. And then, I think you have read the texts, I think you have done the activity. Have you?
Alunos	15:41	2457	yes.
Mari	15:42-15:57	2458 2459	Ok, so, let´s check. Aaaaah….What…before checking, what´s your opinion about the genre? Comments. What´s your opinion about the genre?
Al	15:58-16:02	2460	it´s an easy…to write.
Mari	16:03-16:06	2461	it´s an easy genre to write.
Mi	16:07	2462	informal language.
Mari	16:08-16:12	2463	you can use informal language. What else?
Tal	16:12-16:14	2464	I can speak I think.
Mari	16:15-16:20	2465	I can express what I think. What else?
Sa	16:21	2466	o teacher,
Mari	16:22	2467	ham?
Sa	16:23-16:25	2468	I´m sorry, porque não vai corrigir o oito, o nove e o dez? Já corrigiu?
Ac	16:24	2469	e.
Sa	16:25	2470	eu não entendi
Mari	16:27	2471	A gente não tinha corrigido? (risos) Sorry.
Ra	16:28	2472	eu também não.
Alguem	16:29	2473	Não a gente parou na página
Mari	16:32	2474	sorry, sorry SA. (risos)
Mi	16:34	2475	o oito, nove e o dez não foi corrigido.
Mari	16:36	2476	sorry, sorry SA. (risos)
Sa	16:38	2477	isso que eu fique na dúvida
Mi	16:43	2478	come back, come back.
Mari	16:44-17:34	2479 2480 2481	so let´s check number eight, nine and ten. É que na minha cabeça eu tinha deixado só aquele um pra corrigir. Ah, so sorry. Number eight. What do the use of the Word Oh and the exclamation point indicate in the line “oh I kept the first for another day”. What do they indicate?
Ra	17:35-17:39	2482	they indicate the lyrical I feels strongly about what he/she is saying.
Sa	17:39	2483	é eu também coloquei essa.
Mi	17:40	2484	second.

Mari	17:41-18:01	2485 2486	they indicate the lyrical I feels… they indicate the lyrical I feels strongly about what he or she is saying…What does the bold words indicate in the line somewhere ages and ages hence? The third? Can you read?
Sa	18:02	2487	the third.
Mari	18:03-18:04	2488	The third? Can you read?
Ra	18:05-18:09	2489	The lyrical I probably be talking about his/her decision in years.
Mari	18:10-18:12	2490	yes, ok? why?
Fla	18:14	2491	hence?
Mari	18:16	2492	la na frente?
Fla	18:17	2493	ah, lá na frente.
Mari	18:19-18:43	2494 2495	ham? Why? Because. Ages and ages hence. Because it indicates that time will past by, ok. What is the function of and I- in the line “two roads diverged in a wood, and I-”….
Mi	18:45-18:58	2496	it indicates hesitation and lets us know that whatever the I is about to say next is very important.
Mari	18:58-19:06	2497	yes. You´re right. Now can we go, SA to the next? (risos)
Sa	19:07	2498	yes.
Mi	19:09	2499	number two.
Mari	19:11-20:27	2500 2501 2502 2503 2504 2505	yes. Number…so, we were discussing about the genre comment, ok. And all these activities, ahhh, to prepare this activity I searched the vestibular, because in two thousand and eleven, Unicamp asked the students to write a comment as the writing activity during the vestibular.ok, they have to write a comment. And then, match the main characteristics of the texts you read, column a, to the examples from the text, column b. Common information: author, time of positioning, point of view/positioning, we have two words repeated, positioning, ok. There are two, it´s repeated.Conclusion. So, what´s number one?
Alunos	20:28-20:35	2506	Nika Bianca Remulla/ Sintuja S Sintuja S.
Mari	20:35-20:37	2507	Yes.ok. and time of posting.
Alunos	20:39-20:41	2508	4/21/2007…
Mari	20:41-20:47	2509	the numbers, ok. How can we say this in words?
Mi	20:49-20:55	2510	april, twenty one, twenty first, two thousand and seven.
Mari	20:55-21:04	2511	thousand and seven. twenty first of april, two thousand and seven. At what time?
Alunos	21:05	2512	one twenty five…
Mari	21:07-21:09	2513	one twenty five
Alunos	21:10	2514	pm.
Mari	21:10-21:18	2515	or twenty five past one pm. Ok. And the second one?
Alunos	21:19	2516	December..
Mari	21:22-21:27	2517	the twenty sixth of December, or December twenty sixth…
Alunos	21:28	2518	two thousand twelve.

Mari	21:29-21:31	2519	two thousand twelve. At what time?
Alunos	21:32-21:33	2520	eleven fourty two.
Mari	21:35-21:37	2521	eleven fourty two or…
Ta	21:38	2522	pm.
Mari	21:41-22:09	2523 2524	fourty two past eleven, or eighteen to twelve. Or to midday. To midday. So, you have to know how to say the time, how to say the dates, because you are going to teach this to your students.
Al	22:10	2525	I am teaching…
Mari	22:11	2526	ham?
Al	22:12-22:13	2527	I´m teaching to my students.
Mari	22:13-22:16	2528	are you teaching this to your students? Yeah!
Ta	22:18	2529	me too.
Mari	22:19-22:46	2530 2531 2532	TA and AL, they are teaching how to say the time and how to say the dates. It´s very important to know because sometimes they can´t recognize, for example, four, twenty one, two thousand and seven. They can´t recognize that, the month comes before the day in English. And what about point of view?
Mi	22:49	2533	this poem is beautiful and overwhelmes.
Mari	22:52-23:00	2534	yes, this poem is beautiful and overwhelmes. What is overwhelmes?
Je	23:03	2535	subjulgou.
Mi	23:05	2536	surpreendeu.
Al	23:06	2537	esqueci, é impressionou.
Mari	23:07	2538	aham.
Tal	23:08	2539	como que é AL?
Al	23:10	2540	impressionou.
Mari	23:10	2541	me impressionou.
Mi	23:16-23:18	2542	ah essa aqui não usou linguagem informal não.
Mari	23:18	2543	a strong emotional effect. Effect. And the next. 23:32 (alunos leem juntos)
Mari	23:37-23:51	2545	now I know that whatever is done cannot be undone…the poem is simple yet simply superb! So we have yet ok.
Mi	23:54-23:56	2546	simple yet simply?
Mari	23:56-24:22	2547 2548 2549	simple yet simply. Contudo, simplesmente um máximo. And then we have reflecting about the context and content. Can you identify when we say: reflecting about the genre; reflecting about the context and content; difference in the activities?
Je	24:23	2550	yes.
Mari	24:23-24:31	2551	yes. So, when we´re studying reflecting about the genre, we are studying about the…
Mi	24:33	2552	structure.
Mari	24:34-25:22	2553	the structure. Capacidade discursiva. When we´re studying about the context and content, we are studying about

		2554 2555 2556 2557	capacidade discursive, capacidade de ação e capacidade de…linguistico discursiva. Tá. Reread the text and do the following activities. Match the words in bold to their meanings in the context. Why in the context, because if you look these words up in a dictionary it can have different meanings, ok. So, it soars. What does it indicates? What´s the meaning?
Ra	25:22-25:25	2558	it rises in value/ it rises in position/ it makes me wonder.
Mari	25:25-25:37	2559	or (risos) it rises in value/ it rises in position or it makes me wonder.
Al	25:42-25:43	2560	teacher, soars é voa alto? Faz voar?
Mari	25:43-25:47	2561	aham, but so it rises in value.
Mi	25:49-25:53	2562	é que da, como se, eu achei como: os preços dispararam, alguma coisa assim.
Mari	25:53	2563	aham.
Mi	25:55-25:56	2564	subir, alguma coisa que faz elevar mesmo.
Mari	25:57-26:00	2565	because it´s not here, we don´t have the literal meaning.
Mi	26:03-26:05	2566	seria no sentido de elevação mesmo.
Mari	26:05-26:17	2567	aham. It rises in value, it rises in position. So for you is very good, ok. The medium.
Ac	26:20	2568	the means
Mari	26:23-26:28	2569	conveying something. The cadences.
Alunos	26:30-26:33	2570	the rhythmic sequences.
Mari	26:34-26:36	2571	and intertwined.
Alunos e teacher	26:37-26:39	2572	closely connected.
Mari	26:40-26:45	2573	ok? Have you used the dictionary to do this activity?
Alunos	26:45	2574	yes.
Mari	26:46	2575	yes?
Sa and Ge	26:47	2576	it´s very important
Mari	26:48-26:51	2577	yeah. English through English, ok.
Mi	26:52	2578	yes.
Mari	26:55-26:56	2579	who wrote text one?
Alunos	27:00	2580	Judith Furedi.
Mari	27:01-27:05	2581	yes. When was text one written?
Mi	27:07-27:14	2582	twenty sixth of December, two thousand eleven.
Mari	27:19-27:23	2583	what made the writer consider the poem even better?
Al	27:26-27:28	2584	she heard it read aloud.
Mari	27:28-27:34	2585	aham…he heard…
Mi	27:35	2586	he?

Mari	27:36-28:06	2587 2588 2589	no! she…She heard the poem or the fact of she listened to it, so you can choose. The fact is that she listened. The way you are going to write, it doesn´t matter ok. Point the reasons why the road not taken is one of the writer`s favorite poem?
Al	28:10-28:20	2590 2591	because the cadences are extraordinary, the message is not all complicated and the sound and the meaning intertwined.
Mari	28:20-29:31	2592 2593 2594 2595	intertwined. The cadences are extraordinary and the sound and the meaning intertwined. Intertwined? Conectado, ligado. Focus on text two. Who wrotes text two? Sintuja S. I don´t know if it´s a man or a girl. How old was the writer when…I think it´s a girl but…because we have Sintuja, because of our language, the things that end in a, it means, most of them, are connected with female. How old was the writer when he or she wrote the text?
Tal	29:32	2596	seventeen.
Al	29:32	2597	nineteen.
Mi	29:33	2598	seventeen.
Al	29:35	2599	nineteen.
Mari	29:36	2600	nineteen.
Al	29:38	2601	when she wrote this text.
Mari	29:39-30:24	2602 2603 2604	when she wrote… aham, the first line, pay attention on this: the poem…I studied this poem when I was seventeen, where I have no idea what choices is all about, but now I am nineteen. And then, how many times does the writer read the poem the road not taken? Oh, how many times did the writer read the poem the road not taken?
Ra	30:25	2605	twice.
Mari	30:27-30:29	2606	Twice, ok.Twice.
Mi	00:01-00:04	2607	aqui fala que ela leu a primeira vez com dezessete e agora com dezenove.
Ge		2608	(risos)
Mari	00:08	2609	oi?
Mi	00:09-00:12	2610	a gente deduz que seja duas porque ela não fala quantas vezes ela leu.
Al	00:12	2611	que ela releu.
Mi	00:14-00:20	2612	é né, na verdade ela fala que que ela leu a primeira vez com dezessete e agora com dezenove.
Mari	00:20-00:47	2613 2614	accordingly to the text, accordingly what is explicit, we can say she read twice. Do you remember? Once…twice…three times, four…four times and so on, ok.
Ge	00:48-00:53	2615	professora, eu vi uma vez em um dicionário que tem três vezes também...só que eu não to lembrado.
Mari	00:53	2616	yeah?
Ge	00:55-00:56	2617	aham, T, h, r, eu esqueci o resto.
Mari	00:57	2618	I´ve never seem that.
Al	00:57	2619	third times?
Sa	00:59	2620	é, third times então.

Mi	01:00	2621	pela terceira vez deve ser.
Mari	01:05-01:26	2622 2623	I´m going to search ok. And I´m going to send you by e-mail. (risos) (falam sobre outro assunto) Number…next. Was there any difference in meaning in his or her readings? Why?
Ac	01;30	2624	yes.
Mari	01:3001:31	2625	yes? Why?
Ac	01:36-01:39	2626	because the second reading…
Mari	01:40-01:43	2627	and the second time or the second reading.
Ac	01:44-01:54	2628	he or she não sei…(não dá para ouvir) now...new Escrevi errado.
Mari	01:55-02:02	2629	could notice... could notice , it´s better AC, pode perceber.
Ac	02:03	2630	aaa… é isso que eu disse teacher.
Mari	02:07-02:09	2631	ok, então fala o que você leu.
Ac	02:09-02:14	2632	new about choice He or she have...(não dá para ouvir)
Mari	02:15-02:57	2633 2634 2635 2636	yeah, so on second time, aaah…the writer could notice the importance of a choice. But it´s right what you did. It´s not wrong, ok. So, at the first time she read the poem had no sense for her, ok. But at the second time she could notice the importance of…making a choice, or have to choose something ok. What´s the writer`s opinion about the poem message? Justify.
Mi	02:59	2637	notice?
Mari	03:00-03:12	2638	notice? N-O-T-I-C-E. What´s the writer`s opinion about the poem message? What does it express?
Al	03:17-03:20	2639	Second her she knows that whatever is done cannot be undone.
Mari	03:26-04:18	2640 2641 2642 2643	yeah, but we can say, the message, what´s the opinion about the poem message, I think is related to the need we have in life about making choices. What do you think? In life we have to make choices, all the time. And all the choices will be unique. You can choose who you are going to date, you can choose what course you are going to study, you can choose what job you are going to work.
Sa	04:20	2644	all choices will be?
Mari	04:20-04:36	2645 2646	unique. That´s my opinion, you have to write yours ok. Vocês não são…(canta) We don´t need of education…Eu não quero um monte de tijolinhos na parede. (risos)
Ta	04:41-04:43	2647	vou até pesquisar essa música.
Mari	04:44	2648	você nunca ouviu?
Ta	04:45-04:46	2649	não, eu me lembrei agora.
Mari	04:47-07:02	2650 2651 2652 2653 2654	essa música a ideia é que você vai para escola, e você sai de lá...todo mundo é mais um tijolinho na parede, eu não quero que vocês saiam daqui...aqui a gente discute a ideia, mas cada um escreve com suas palavras, se não vai virar um monte de tijolinho na parede. (alunos falam sobre outro assunto) Oh, we don´t need of thought control. (alunos falam sobre outro assunto) Vamos lá gente, reread the text and answer the questions. What are the three reasons for Aha Hah like the poem the road not taken? Aha Hah. The poem is beautiful.

Al	07:06	2655	it overwelmes me.
Mari	07:07	2656	it overwelmes her. Great.
Al	07:13-07:19	2657	it captures all the feelings people might have…
Mari	07:21-07:40	2658 2659	people might have when making choices, because we are changing ok. Letter b, according to the writer, what does Robert Frost speak about the poem?
Al	07:41-07:48	2660	he speaks about taking risks.
Mari	07:49-07:51	2661	about…taking a risk.
Ac	07:52	2662	and to choose the more…
Mari	07:59-08:14	2663 2664	and choose or choosing the more difficult way. Letter c, what is the writer opinionated positioning about the poem subject?
Ac	08:21	2665	it´s about finding
Mari	08:30-09:01	2666 2667 2668	yourself and choosing what is best for you. And we also can say, also can say the poem is about the way life is. Ok, because all the time we have to make choices. And we have reflecting about the language. Here we are focusing on… on…
Mi	09:03	2669	the context and the content.
Mari	09:07	2670	specifically…
Al	09:09	2671	structure.
Mari	09:10-09:28	2672 2673	yeah. It discuss about grammar, some points of grammar, ok. Which text presents marks of orality in it? Copy some examples from the text to prove your answers. Which?
Mi	09:29	2674	the second.
Mari	09:30-09:32	2675	the second one, ok.
Al	09:35-09:50	2676	I think he, she or it, is a…is teenager and so, he approximates his language of the orality.
Mari	09:51-10:36	2677 2678 2679	yeah, because we have suspension points, ok, we have lower case letters, for example, I in lower case, ok… ahhhh, and also the sentences are written in a kind of oral language, ok. And what words were used to indicate the readers and writers liked the poem? What are their functions in a text? What are the words?
Mi	10:40	2680	fine…(não dá para ouvir direito)
Mari	10:44-11:11	2681 2682	no. what words were used to indicate the readers or writers liked the poem? The adjectives. Ok. The adjectives. What words? Favorite; better; extraordinary; the finest.
Je	11:12	2683	the soars.
Mari	11:13-11:21	2684	soars it´s a verb. Ahhhh, superb, beautiful.
Je	11:21	2685	wonder.
Mari	11:24-11:33	2686	wonder? It´s a verb. Wonderful is. Amazing, ok. And what are their functions?
Je	11:35-11:37	2687	to take judgment of value.
Mari	11:37	2688	ham?

Je	11:38-11:39	2689	to take judgment of value.
Mari	11:40-11:53	2690	yeah. They express judgment, a kind of value, they qualify a noun.
Mi	11:54	2691	a judgment.
Mari	11:55	2692	ham?
Mi	11:56	2693	me ajuda a escrever a judgment.
Mari	11:58	2694	judgment.
Mi	12:04-12:06	2695	ah, eu nem me liguei que era tipo- julgamento.
Ra	12:09	2696	qualify teacher ?
Mari	12:12-12:39	2697 2698	Qualify? Q-U-A-L-I-F-Y..qualify .When...What´s your opinion, when you do the activities at home, and then we check in class?
Mi	12:40	2699	que a gente é burro. (risos)
Mari	12:42	2700	No!
Mi	12:44	2701	que a gente faz tudo errado (risos) não...
Al	12:46-12:55	2702 2703	é que as vezes tem algum erro de leitura ai faz errado, igual eu mesma aqui nessa questão, na parte number two, eu li linked, não li liked...
Mari	12:55	2704	oh, ok.
Al	12:58	2705	por isso que eu errei a questão.
Mari	13:00-13:20	2706 2707	but, what´s your opinion? I think it´s much better, because you have…you can discuss the way you read, aham. Could you do TAL at home? Could you do at home?
Tal	13:21	2708	algumas teacher.
Mari	13:22	2709	some?
Tal	13:23	2710	some.
Mi	13:24-13:25	2711	tem umas que a gente não consegue fazer sozinho.
Tal	13:26	2712	tem umas que não vai.
Mari	13:28-14:21	2713 2714 2715 2716 2717	I think when you´re doing the activities at home, and you can´t understand, write to me, so then I can explain to you. Ok. So that you can try to do all of them at home. Because here I think we can discuss, we can check. Because if we do here in class most of the time, the opinion you are going to write is what is have answered. And I´d like to listen to you. Because you can write, you can try to express yourself. Next. A comment expresses a person`s opinion about an specific issue. What words can indicate that in text one?
Mi	14:32	2718	(fala algo não dá para entender)
Mari	14:32-14:42	2719	no!! What words can indicate… A comment expresses a person`s opinion about an specific issue. Number three.
Ac	14:43	2720	my…
Mari	14:44	2721	my…
Ac	14:46	2722	I…

Mi	14:48	2723	a gente inverteu.
Mari	14:50-15:12	2724	aham, the name of the writer, ok. For example, text one Judith. Text two, Sintuja. My…I…
Tal	15:12	2725	what else.
Mari	15:13-15:18	2726	and? And?
Mi	15:21	2727	me
Mari	15:21-15:27	2728	me. Aham. So, we have…
Fla	15:44	2729	teacher, text two?
Mari	15:47	2730	ham?
Fla	15:48	2731	text two?
Mari	15:48	2732	yes
Fla	15:49	2733	a teacher falou a Sintuja?
Mari	15:52	2734	aham.
Mi	15:57-15:58	2735	o three então vai o me.
Mari	16:00-16:01	2736	and what about number three?
Mi	16:03	2737	me.
Mari	16:06	2738	Aha Ha and me.
Mi	16:07	2739	Aha HA.
Mari	16:13-16:24	2740	this line make me wonder. Ok. Identify the referent to each following words. Ok.
Tal	16:25-16:30	2741	teacher, na letra b, é me e Sintuja. And I and my.
Mari	16:31-17:36	2742 2743 2744 2745 2746 2747	And I and my. Go to the text TAL. Let´s go there. You have to identify here. (Lê abaixo juntamente com a aluna) The road not taken is related to my…current life…I…studied this poem when I…was seventeen where I…have no idea what choices is all about..but now I…am nineteen where there was a stage I…need to pick out my…choice… there is where I…really face the reality and importance of choices in my…life. Yet knowing how… "nã nã nã" I…doubted if I…should ever come back. This line make me wonder ´ am I….Next, text one… I…who is the referent to I?
Mi	17:37	2748	the writer.
Mari	17:38-17:47	2749	the writer ok. It? The poem. This? The poem…(alunos falam e teacher repete) great.
Mi	17:48	2750	Good.
Mari	17:49	2751	Good. (risos) TM: the writer, or the writer name. Text two: my?
Alunos	18:03	2752	current life?
Mari	18:04 -18:11	2753	No! My current life...my…who`s current life?
Mi	18:12	2754	the writer.
Mari	18:12	2755	the writer, my dear.
Ac	18:15	2756	pode colocar o nome?

Mari	18:16-18:18	2757	Yes, you can say Sintuja.
Alguem	18:19	2758	letter c?
Mari	18:20-18:34	2759	yeah, letter a, text two. Sintuja, or the writer. I…line one, line two, line three, line seven, line eight.
Mi	18:35	2760	the writer?
Mari	18:37-18:42	2761	or Sintuja. Letter c, I, line six.
Je	18:44	2762	the lyrical I?
Mari	18:45-18:53	2763	the lyrical I or the speaker in the poem. Now…
Je	18:57	2763	time of…
Mari	18:59-19:01	2764	the moment…How can I say that?
Mi	19:04-19:07	2765	at moment the comment was written.
Mari	19:07-19:17	2766	yes, moment the, moment the comment was written…Great, MI.
Mi	19:19-19:20	2767	ooo, Goool da MI.
Mari	19:20-19:22	2768	MI, good.
Mi	19:22	2769	good. (risos)
Ge	19:25	2770	the age…
Mari	19:26	2771	ham?
Ge	19:30	2772	the age (fala algo baixo)
Mari	19:32-19:35	2773	Not the poem…not the age
Mi	19:35-19:37	2774	o momento que o comentário foi escrito.
Je	19:38	2775	a idade...
Ge	19:42-19:44	2776	época, não é age também?
Mi	19:47	2777	é mais momento.
Mari	19:49-20:08	2778 2779	o comentário? The age? No...the period, the moment. The best way is write the moment. Because the age is (não dá para ouvir). And what about text three? It?
Mi	20:09	2780	the poem.
Mari	20:10-20:13	2781	the poem. You, line one, line four, line five.
Ta	20:14	2782	the readers.
Mari	20:15	2783	the possible readers, or the readers.
Mi	20:19	2784	people in general.
Mari	20:20-20:28	2785	people in general. But not people in general, it´s related the one that going to read.
Je	20:29	2786	interlocutor.
Mari	20:31-20:35	2787	interlocutor…it, line three?
Mari	20:36	2788	ham?
Mi	20:37	2789	the poem?

Al	20:41	2790	not follow the stream…
Mari	20:42-20:51	2791	That is what life is about. Not to follow the stream- It is about finding yourself and choosing what is best for you.
Mi	20:53-20:57	2792	not follow the stream, not follow the stream?
Mari	20:57-21:26	2793 2794	It´s about finding yourself…What have you done? To choose the more difficult way. That is what life is about. Not to follow the stream- It is about finding yourself and choosing what is best for you.
Je	21:27	2795	life?
Mari	21:28-21:36	2796	life…you?
Mi	21:38-21:41	2797	the author. Robert Frost.
Mari	21:42	2798	line five.
Mi	21:45	2799	Robert Frost.
Mari	21:47-22:16	2800 2801	Thank you for this amazing poem. Robert Frost. The author, the poem`s…the author of the poem. (falam sobre outro assunto)
Mi	22:17-22:19	2802	teacher, que dificil essa cinco.
Pa	22:21	2803	eu comecei a fazer essa aqui (fala algo que não dá para ouvir)
Mari	22:21	2804	ahn?
Mi	22:24	2805	Dificil essa cinco
Alunos	22:26	2806	(falam algo baixo)
Mari	22:30-23:10	2807 2808 2809 2810	nós temos que aproveitar nosso tempo. Vamos corrigir mais essa. Choose, from the words given, the adequate ones to complete the following paragraph. So we have, Adjectives, verb, and nouns, ok. Verbs, and nouns. You are going to complete the… the comments. Life…is…all about making choices. I…like..this poem because it is real to me and a sort of…life guidance to…young people
Al	23:13	2811	pera ai teacher.
Tal	23:14	2812	is, life…
Mari	23:16-23:24	2813	young… young. People who have not really…
Al	23:26	2814	experienced.
Mari	23:27-23:43	2815	experienced real life. Experienced real life. Any way we may… we may…
Ra	23:44	2816	travel?
Mari	23:44-23:51	2817	travel in one that is not helpful at first but from there we may…
Je	23:52	2818	came…
Ra	23:54	2819	turn
Mi	23:54	2820	come
Sa	23:55	2821	turn
Mari	23:56-24:10	2822	turn back …it could, it also can be come back, but … in the text is turn back. Turn back. And choose the…
Sa and Ra	24:11-24:13	2823	different.

Mari	24:15-24:19	2824	there in the text, the good one.
Fla	24:19	2825	good?
Mari	24:20-24:27	2826	e aqui vocês percebem que se a gente tivesse falando da gramática corretamente, não seria good, seria...
Je	24:28	2827	Best.
Mari	24:29-21:36	2828	the Best one. This can only be done by the… by the…
Ra	24:36	2829	individual.
Mari	24:37	2830 2831 2832	individual. I really love this poem… (aluna TAL fala sobre outro assunto- risos) TM: ok, so it´s very important to notice the…the way the texts are written, ok. The second one: This is a…brilliant poem I love the way he wrote it about what actually happens in…a real life but in a different way.
Tal	25:16	2833	teacher e esse real?
Mari	25:23-25:27	2834	real. What about actually?
Al	25:28	2835	na verdade.
Mari	25:29-25:32	2836	na verdade. Actually é na verdade.
Mi	25:37	2837	e atualmente é...
Al	25:38	2838	nowadays
Mari	25:38-25:48	2839	nowadays. My father...died recently and He...
Mi	25:50	2840	chose
Mari	25:52	2841	ãn ãn…
Ge	25:53	2842	liked
Mari	25:54	2843	he…?
Mi	25:56	2845	liked.
Mari	25:58-26:02	2846	he? liked to believe that if you…
Je	26:04-26:07	2847	teacher, ali não tá like two times…twice.
Mari	26:12-26:16	2848	but we have liked, we have like and liked.
Je	26:18- 26:19	2849	ah, é verdade.
Mari	26:19	2850	ok.
Je	26:20-26:22	2851	No primeiro é like né.
Mari	26:22-26:37	2852 2853	aham, now is liked. My father died recently and he liked to believe that if you lived your life in a good way when you…
Je and Ra	26:38	2854	died
Mari	26:39-26:41	2855	died you would…
Mi	26:42	2856	have
Mari	26:43-26:48	2857	have a chance to go back to some point in your life and…
Ra	26:50	2858	choose.

Mari	26:50-26:53	2859	choose a different…
Mi	26:54	2860	road.
Mari	26:55-26:57	2861	road…when I…
Alunos	26:58	2862	was
Mari	26:58-27:02	2863	was planning the funeral this poem…
Je	27:03	2864	came
Mari	27:04-27:19	2865 2866	came to me, out of nowhere, nowhere. Not náwhere, nowhere. So, could you notice some difference between the first, the second and the third?
Mi	27:20	2867	yes.
Mari	27:20-27:21	2868	what´s the difference?
Je	27:23	2869	the language.
Mari	27:24	2870	ham?
Je	27:25	2871	the language.
Mari	27:26-27:27	2872	the language and what else?
Al	27:28-27:30	2873	about the feelings, when we…
Mi	27:33-27:34	2874	experience about the poem.
Mari	27:35-27:43	2875	yeah, but think about the language, the structure. What do we have different here?
Mi	27:45	2876	ah, tense.
Tal	27:46	2877	simple past.
Mari	27:47-28:00	2878	the first one, the second one they are mainly in the simple present. And the third one simple past. Why?
Al	28:02	2879	talk about the past?
Mari	28:06-28:52	2880 2881 2882 2883	It´s not so simple AL. (risos) Yeah, because the writer is telling us about something that happens with him. He ´s … he or she? we don´t know. Is narrating a situation, so the person is narrating a situation. It´s different because the first one and the second one, they are expressing their opinion about the poem and here they are making a connection between the life and the poem.
Sa	28:53-28:55	2884	eeee, o que e “náwhere”?
Mari	28:57-30:24	2885 2886 2887 2888 2889 2890 2891	nowhere. De lugar nenhum, do nada. Ok. We have a critical thinking here, I think we have to discuss about that tomorrow and then, I´d like to ask you, please don´t sleep tonight. (risos) It´s not a nice night to sleep. Why you are going to sleep if it is so cold? (risos) It´s not necessary. So, a…please if you didn´t have time to do this…I going to ask you to do this part for tomorrow. Yes, it´s so easy, because you are going to read. Eu tenho uma coisa pra contar pra vocês sobre isto aqui, a maioria das questões...todas as questões de marcar “x”Zinho, elas são questões, acho que a maioria, é tirada de um vestibular da Fecilcam, de bastante tempo atrás, acho que de antes, acho que lá por volta de dois mil, dois mil e dois, por ai.
Je	30:25	2892	vou procurar o gabarito então. (risos)

Mari	30:25	2893	oi? E bem legal...
Mi	30:28-30:30	2894	vou pesquisar o gabarito no site da Fecilcam.
Mari	30:30	2895	Não tem..
Mari	00:01-00:03	2896	não tem, o RA já pesquisou (risos),
Ra	00:07	2897	mais ou menos dois mil e sete, dois mil e oito.
Mari	00:08-01:35	2898 2899 2900 2901 2902 2903 2904	mas acho que foi anterior e o detalhe é que esse vestibular guardado à sete chaves, porque esse poema eu já falei pra vocês, que é o poema da minha vida. E não sei porque cargas d'água sumiu a minha prova de vestibular já procurei aqui na fecilcam e estou sem a referência... (fala sobre outro assunto). Então a maioria das questões vem dessa prova de vestibular e tinha exatamente assim, só que qual era o detalhe, o texto narrado vinha antes, e o poema vinha depois, e tem uma questão ai, que ficou, a questão numero nove. Então onde tem lá, texto um, texto dois, a letra b, a letra c, a d, e a e, é ao contrário, é o dois, depois é o um. Tá, mas não vai nem fazer diferença porque eu tenho certeza que vocês....
Tal	01:35-01:39	2905	teacher, é pra fazer essa aqui e daí vai até a dezessete agora?
Mari	01:40-01:44	2906	até.... a dezoito, porque daí acaba a apostila.
Mi	01:47	2907	até a atividade twenty.
Mari	01:48	2908	É.
Fla	01:49-02:05	2909	teacher, tira uma dúvida pra mim (fala sobre o dia de entregar o comentário)
Mari	02:19-02:35	2910 2911	Então assim ó, o que a gente fez? agora vocês leram; estudaram. Vocês viram que no comentário aparece adjetivos, vocês vão expressar sentimentos, então vocês podem, de repente, improoooove....
Mi	02:36	2912	agora a gente pode colar né.
Mari	02:37	2913	ham?
Mi	02:44	2914	é que aquele foi sem dicionário
Fla	02:45	2915	é foi sem dicionário.
Mari	02:46-03:54	2916 2817 2918 2919 2920 2921 2922	Agora vocês podem, e assim, sempre lembrando de deixar claro pra mim o que foi que vocês precisaram pesquisar. É importante pra eu saber, o que é que vocês ainda precisaram pesquisar. Então, buscou a palavra no dicionário, grifa lá pra mim, pra eu saber que vocês buscaram, tá? e ai como é que vocês seguiram as minhas orientações. Oi? Por e-mail, eu pedi pra vocês escanearem a primeira versão e deixar junto. (falam sobre a nota) Então é pra eu olhar o processo de escrita e reescrita. O processo de reescrita é que vai fazer com que vocês avancem. Tá? Então, eu não vou pegar a avaliação diagnóstica, eu vou considerar a avaliação formativa. Então é o que vocês apresentarem pra mim no final. (alunos tiram dúvidas sobre os trabalhos)
Mari	02:00	2923	Let´s start? (comentam sobre outros assuntos)
Mari	04:35- 07:10	2924 2925 2926	O RO é professor, quanto tempo ele teve que estudar pra aplicar aquilo ali. Pra ele trabalhar aquele conteúdo, quanto tempo antes ele tem que estudar? Ninguém chega na sala de aula, e chega ali, e do nada começa a fazer as coisas. Então é todo um período que você tem de estudo. Eu preparo uma atividade pra vocês uma semana antes, e

		2927 2928 2929 2930 2931 2932 2933 2934 2935 2936 2937	no dia que eu venho trabalhar aqui eu preciso que olhar tudo de novo, e ainda assim algumas coisas acabam passando., né? Ai envolve a questão emocional, como é que você tá no seu dia-a-dia. Isso acontece com vocês na hora da prova, isso acontece com vocês na hora que vocês vão fazer um trabalho e vai acontecer quando vocês estiverem dando aula. Então, nós somos apesar de tudo e muito mais que tudo, nós somos humanos. Eu acho que o que é mais forte pra nós que nós somos humanos, ninguém está aqui como máquina. Nem um professor vem pra cá como máquina, nenhum aluno que está aqui é uma máquina. Nós somos humanos. Então, quando eu chego e falo pro RO, senti sua falta...a IS....eu sei que sou chata mas isso ai é um cuidado,porque eu realmente sinto falta de vocês quando vocês não estão nas aulas, e eu me preocupo com vocês. (Fala de outro assunto). Não veio, porque não veio? Não conseguiu se sair bem, por que que não conseguiu se sair bem? Porque vocês são tão humanos quanto eu. (fala de outro assunto) São as diferenças, e vocês na escola farão essa diferença também, porque como eu disse ontem, ninguém veio pra cá pra ser um bando de tijolinho não é? Então é isso ai, vamos lá?
Mari	07:12 – 07:34	2938 2939	We stopped at page fourteen, ok? And then we have a critical thinking, and we have: read the following extracts from the comments you have read. Who can read letter I?
Al	07:36-07:51	2940 2941	I can. I heard it read aloud and it is even better. The cadences are extraordinary. The messages is not all that complicated, however, this is one of the finest examples of what poetry should be.
Mari	07:53	2942	letter b.
Mi	07:56-08:03	2943	I study this poem when I was seventeen where I have no idea what choices is all about.
Mari	08:04	2944	letter c.
Je	08:05-08:16	2945	but now I am, I am…but now I am nineteen where there was a stage I need to pick out my choice.
Mari	08:17-08:24	2946	and letter d….letter d, please.
Ge	08:25-08:33	2947 2948	this poem is beautiful and it overwhelmes. It captures all the feelings you might have while choosing your path in life.
Mari	08:35-09:23	2949 2950 2951 2952	Ok, So, by reading the extracts above, it is possible to notice some differences in the use of language. What does it indicate? Which format of writing has appealed to you most? Justify. So, I´d like to hear from you. What could you notice? What about your feelings? Ok? Who would like to ex…to share with us the opinion? AC have you done? Would you like to share?
Ac	09:27-09:28	2953	bom, eu fiz mais ou menos teacher.
Mari	09:29	2954	hum.
Ac	09:34-09:45	2955	eu coloquei...the first write the language is formal, because has a objective view of the poem. Não sei se é isso.
Mari	09:48	2956	the writer?
Ac	09:49-09:52	2957	because has a objective view of the poem.
Mari	09:52-09:54	2958	ah, ok. An objective view of the poem.
Ac	09:56-10:22	2959 2960	in the second comment the writer is more informal, because is subjective opinion, expresses it feelings. In the third comment the writer is formal, because he..he..no sorry, she has a objective view of the poem. Too.

Mari	10:22-11:00	2961 2962 2963	So, you discusses about an objective view and a subjective view. Ok. And he also…you didn´t mention about the language..ah you told, yeah, ah ok. So, accordingly to AC, we have two in a more formal way, and one in a less formal way, ok. Do you agree with her?
Je	11:01	2964	yes.
Mari	11:02-12:32	2965 2966 2967 2968 2969 2970	Yes? and we can´t know how old is the writer in letter a or letter c, but we can know how old is the writer in letter b. ok, nineteen, so the person is young, that´s, maybe this is the way that reason why this person wrote the comment in an informal way. Ok. Anybody else would like, would like to share? No? Silence… Number three: can we tell whether the readers were more concerned about how to write the comment or how to express their feelings about the poem? What do you think? More the…more word about expressing their feeling or the way they have to write? Expressing…their feelings. Why? How can we say that?
Je	12:34-12:39	2971	because here we have…ééhh…feelings evoked or emotions.
Mari	12:41- 12:52	2972	ok, so because we have words that are more related to feelings and emotions. O, do you agree? TAL, FLA…
Al	12:53-12:59	2973	teacher I wrote, because they use a lot of adjectives and they related the poem with their lives.
Mari	13:00-15:30	2974 2975 2976 2977 2978 2979 2980 2981 2982 2983	ok, so they are expressing their feelings, because they could relate the poem, the theme or the subject of the poem, with their lives. And because of the adjectives, ok? that´s a way they use to express the way they tell. […]And then we have **an activity related to your text production**. I have given **the text back to you** and **I´d like you to pay attention to these points**, **when you´re rewriting it**, ok? You have been in contact with different comments. Considering the information that you have been exposed to, **get ready to analyze your own comment**. **Does it have the author`s name**? the time of posting, you are not going to have the time now, because when you post, you are going to make the print and there I'm going to have all the information, ok? **Your point of view**, so have you expressed your point of view? **A conclusion**? Ok? So we are going to check if in your comment you can notice these kind of things. Ok? and then you can also check…I´d like you to go to page…I think it´s eighteen or nineteen, at this part here. Working in the final text production: organizing what you have already written, evaluation and self-check. The last page, here.
Je	15:31	2984	na nossa é na vinte
Mari	15:32	2985	ham?
Mi	15:33	2986	vinte.
Mari	15:34-15:46	2987	twenty? Ok, sorry. So, we have there: Is your comment about the remarkable poem? It´s about the road not taken.
Al	15:47	2988	remarkable?
Mari	15:49-18:16	2989 2990 2991 2992 2993 2994	Important? Aham, very important. Is the theme of the poem relevant to you? Do you express your opinion? Is there a name or nickname? Is there an analysis of the poem content? You can read at home, ok…aaah, is your point of view supported? So, oh it´s a very beautiful poem, why? You have to, to say, why. Does your comment evaluate specific features of the poem? Specific characteristics of the poem? Is there a conclusion? Do you make use of adequate pronouns? Do you make use of adequate verb tenses? Do you make use of adequate adjectives? Do you make use words to indicate modality in an appropriate way? If you want to do, ok?…Are spelling and punctuation

		2995 2996 2997 2998	used in a correct way? So, before sending me the next version, the next draft. I´d like you check these, ok? Because I have done some notes, aham. Aí o que vocês vão fazer pra reenviar pra mim, lembra que eu pedi? Vocês vão escanear essa versão, e vão mandar a segunda versão no mesmo arquivo. Beleza? E ai depois pode me entregar isso aqui se quiser. E ai a gente vai pro...pra parte do texto whose title is choices. Ai eu adorei esse texto.
Alguem	18:16	2999	eu também.
Mari	18:17-18:53	3000 3001 3002 3003	eu expliquei pra vocês o contexto dele né? Eu não tenho assim... informações, eu procurei esse nome, achei alguma coisa, mas eu não tenho certeza se ele é ele, como eu vou trazer informação se I`m not sure? Então se alguém encontrar, o RA que gosta de buscar essas coisas, se achar alguma informação sobre John Bomer, é legal share tá. Gente, eu procurei, não identifiquei assim pelo título do texto, mas é um texto bem interesting.
Fla	18:54-18:57	3004	teacher, a teacher falou que é pra mandar por e-mail esse trabalho?
Mari	18:58-20:13	3005 3006 3007 3008 3009 3010	É. Eu pedi pra vocês escanearem, aham, ai fazem lá, escaneia, manda pra mim, junta no mesmo arquivo a segunda reescrita, por que ai eu olho, pra poder ver o que vocês avançaram, e se alguém precisar de any help...ham? (falam sobre outro assunto) Reflecting on genre, context and content. Read the following text, reread the poem “the Road not taken” and answer. John Bomer, the author of the text below, and Robert Frost talk about choices. Based on the poem theme, underline the new information in the prose, brought up by Bomer. So we have: choices. Who wants do read the text? Or a paragraph?
Ta	20:17-20:50	3011 3012 3013 3014	Yes, I suppose things might have been different, but who knows? I have more time to think these days, of course, and it`s funny what comes to mind. Like the year I left home for the first time. It was beautiful fall morning. The woods were shades of gold and yellow, and the sun warned my neck as I walked along. I came to a point where the road split?
Mari	20:51	3015	split.
Ta	20:51-21:00	3016 3017	split in two, and I stood there, looking down on those roads for the longest time, feeling sorry I couldn`t take them both.
Mari	21:03-21:05	3018	Who can read the second, the next paragraph?
Al	21:09-22:03	3019 3020 3021 3022 3023 3024	I remember peering down one lane as far as I could see, to where it turned and grass, then setting off down the other, thinking the one I had chosen was a little less worn. But to tell the truth, they were traveled just about the same. They were covered with leaves and I knew that..that I was the first one to come along that day, because there were no footprints in the road, no blackened… blackened steps where the leaves had..had been trodden into the mud. I told myself that someday I would return to that fork in the road and take the other way, just to see where it led, but even then I knew I probably would not come back.
Mari	22:04	3025	the last one?
Ta	22:08-22:55	3026 3027 3028 3029	Still, I think about that day and the road I chose, and I wonder what might have happened if I had gone the other way. I might not have met your grandmother, for example, and where would that leave you? I wouldn`t be here answering your questions over and over again, that`s for sure. Oh, I`ve…. I`ve had good and bad times, and on the whole…whole I can´t complain. If I had chosen the other road, I`d probably be sitting on a different chair

		3030	somewhere else, answering someone else`s questions.
Mari	22:55-23:50	3031 3032 3033 3034 3035	Ok? So, I think we are going to check the questions and the answers, and then we come back to the text so that we can discuss about it. What do you think? Yes? I think this text is so nice. We know a text is the result of others. Then, it is possible to say a text is not pure, because word is dialogical. Ok? We call this intertextuality, which is defined in Merriam-Webster dictionary as "the complex interrelationship between a text and other texts taken as basic to creation or interpretation of the text". Ok? Number one, who can read number one?
Mi	23:52	3036	me
Mari	23:54	3037	Ok, vai MI.
Mi	23:54-23:57	3038	in both the poem and the prose it is autumn.
Mari	23:58-24:09	3039	yes, in both, poem and prose it is autumn. If you have to prove it, how would you prove that?
Mi	24:10	3040	fall morning.
Mari	24:11-24:27	3041 3042	fall morning, fall leaves. Ai a gente tem lá, lembra da aula que a IS trouxe, she brought the pictures to show us about that. What about number two?
Je	24:31-24:38	3043	You can prove your answers to the question with the following words from the two texts.
Mari	24:39-24:52	3044	Ok, So, you have to choose. A, b, c, d, or e. To prove that is autumn.
Al	24:54	3045	eu fiquei entre a c e a d.
Mari	25:01-25:10	3046	Which one is more...aaaaa..strong, stronger? A or c?
Al	25:11-25:15	3047	I think letter c…they were covered with leaves…
Mari	25:15-25:25	3048	letter c. They were covered with leaves, two roads diverged in a yellow wood.
Al	25:26-25:27	3049	teacher, chão fala ground ou…
Mari	25:28-25:50	3050 3051	ground. Letter a, it was a beautiful fall morning, in leaves no step had trodden black. Ok, but we don´t know how many leaves were there. Number three.
Al	25:52-25:57	3052	the authors wrote those texts when they were old men.
Mari	25:57-26:12	3053	old men. Number four… number four, number four, please.
Ac	26:13-26:19	3054	It seems that John Bomer was telling his history… history to his grandchild.
Mari	26:20-26:24	3055	his grandchild, ok. How can we notice that?
Al	26:29	3056	(fala algo não dá para entender.)
Mari	26:31-26:43	3057	but there is a Word we can, we can think about a grandchildren, a grandchild or grandchildren.
Is	26:45-26:47	3058	I might not have met your grandmother.
Mari	26:47-26:50	3059	aham, I might not have met your grandmother.
Mi	26:51-26:58	3060	fourteenth line. Na linha quatorze. Eu enumerei, na minha deu quatorze.
Mari	26:59-27:07	3061	yes, aham. I might not have met your grandmother. So, grandchild. Number five.
Mi	27:11-27:19	3062	the prose selection is….a…parÁphrase?
Mari	27:19-27:22	3063	pÉraphrase. pÉraphrase. pÉraphrase.

Mi	27:22	3064	pÉraphrase.
Mari	27:23-27:41	3065 3066	the stressed syllable is “pa”. PÉraphrase, ok. And what about number six? This is in Portuguese, in the same way, in the same way it was in the vestibular ok. Number six.
Mi	27:44	3067	é em português gente.
Ra	27:45-27:50	3068	nos textos qual seria a melhor tradução para worn? Vestir, vestido?
Mari	27:50-27:55	3069	É worn e wear. Which one? lá no texto.
Ra	27:55	3070	letter b?
Al	27:57	3071	e.
Mari	27:58-28:00	3072	letter a? ham?
Ta	28:00	3073	e.
Mari	28:02-28:05	3074	Letter? e. Usada, usar.
Al	28:07-28:08	3075	fala das folhas não é?
Mari	28:08-28:21	3076	é...letter e. A menos usada. Number seven.
Je	28:23-28:29	3077	I took the one less traveled by, and that has made all the differences. Letter e.
Mari	28:31	3078	letter e?
Je	28:32-28:37	3079	e. A opção por ser diferente fez toda a diferença na vida de Frost. Fróst?
Mari	28:40-28:42	3080	and what about number eight?
Dois alunos juntos	28:46	3081	choose…
Mi	28:50	3082	lê SA.
Mari	28:51	3083	SA is gonna read.
Sa	28:52-29:04	3084	choose the right answer. Letter c. Things might be different if they had taken, taken the other road.
Mari	29:04-29:11	3085	Things might be different if they had taken, taken the other road. Number nine…
Mi	29:16-29:19	3086	le ai povo de Deus, se não a gente não sai daqui hoje.
Mari	29:19-29:37	3087 3088	Number nine. Choose the alternative that states the opposite of this: many travelers had passed down the same roads before Frost and Bomer that Day. the opposite, ok?
Al	29:39-29:48	3089 3090	in leaves no step had trodden black…they were covered with leaves and I knew that I was the first one to come along that day.
Mari	29:48-29:54	3091	yes. That´s right, letter d. Number ten?
Al	29:59-30:00	3092	the road symbolizes the..
Mi	30;00	3093	life
Al	30:01	3094	life
Mari	30:02-30:13	3095	The road symbolizes, not with –z, with –s. Ok, no final tá –z. Symbolizes. Number eleven?
Mi	30:17-30:27	3096	Which road did the authors take? Letter b? John Bomer took the first road and Frost the second.

Mari	30:28-30:29	3097	yeah, are you sure?
Mi	00;01	3098	fiquei em dúvida entre a b e a d.
Mari	00:03-00:05	3099	what have you done letter b or letter d?
Al	00:06	3100	d.
Mari	00:06	3101	ham?
Al	00:07	3102	I put letter d.
Mari	00:08	3103	letter d.
Mi	00:10	3104	both to second one.
Mari	00:11-00:14	3105	both choose the second one.
Al	00:16-00:20	3106	(fala sobre outro assunto)
Mari	00:21-00:23	3107	What about number twelve?
Je and Al	00:31	3108	choose
Al	00:35	3109	pode ir (risos)
Mari	00:36	3110	go JE.
Je	00:37-01:01	3111 3112	choose the alternative…alternative that best summarizes the principal idea of the text. Two people look back on their lives and think what might have happened if they had made different choices before.
Mari	01:02-01:42	3113 3114 3115	Ok? So, Two people look back on their lives and think what might have happened if they had made different choices before. Number thirteen. Thirteen. I shall be telling this with a sigh. The dictionary definition is: sigh, suspirar; suspiro. Choose the definition of sigh that best matches the meaning it has in Frost`s poem.
Mi	01:43-01:45	3116	letter c. to make a sound suggesting of sigh?
Ge	01:51	3117	a?
Mari	01:52	3118	(risos)
Mi	01:54	3119	vai chutando, quem dá mais (risos)
Mari	01:56-02:15	3120 3121	according to the person who prepared the vestibular is letter b, to feel, to feel compassion, to want something very much, ok, letter b.
Ge	02:16	3122	o que é yearn professora?
Mari	02:17-02:21	3123	to feel compassion, to want something very much.
Mi	02:23-02:27	3124	letter b, yearn or long.
Mari	02:27-02:42	3125	yearn or long. Aham. Ok, it´s a different meaning. So we have number fourteen, who is gonna read number fourteen?
Mi	02:44-02:59	3126 3127	Two roads diverged in a yellow wood I came to a point where the road slipt in two. I would return to that fork. The translation in Portuguese should be…I did´nt.
Mari	03:00	3128	No?
Al	03:01	3129	letter e.
Je	03:02	3130	encruzilhada.

Mi	03:02	3131	é.
Mari	03:02-03:37	3132 3133 3134	Encruzilhada, aham.Fifteen we have already one. And then we go, sixteen; seventeen; eighteen; nineteen, twenty. Ok, sixteen: Copy an extract from the text "choices" to reaffirm the speaker is answering a question. Yes, I suppose things might have been different, but who knows? Another extract from the text.
Al	03:40-03:49	3135	I wrote: I wonder what might have happened if I had gone to the other way. I might not have met your grandmother.
Ge	03:52-03:56	3136	eu escolhi: I would´nt be here answering your questions.
Mari	03:58-04:31	3137 3138 3139	yeah, it would be better, ok. If I had chosen the other road, I`d probably be sitting on a different chair somewhere else, answering someone else`s questions. Ok. To reaffirm, AL, to reaffirm that is answering a question. Because the text starts with: yes. What does it indicate?
Al	04:32-04:33	3140	que ele está respondendo.
Mari	04:33-05:04	3141 3142	Nobody starts a question, oh, starts a conversation saying: yes! Or no! You have to say yes if someone is asking you a question. And what about seventeen? What do both titles indicate? The road not taken. What does it indicate?
Je	05:05-05:07	3143	they way not taken, not chosen.
Mari	05:11-05:21	3144	aham, the way not chosen, ok. It indicates a person had to chose one way, ok.
Ge	05:22	3145	eu respondi assim…
Mari	05:24	3146	ham?
Ge	05:25	3147	eu respondi mas não sei se tá certo.
Mari	05:27-05:28	3148	o que você respondeu? What have you answered?
Ge	05:29-05:45	3149 3150	it indicates that (não dá para entender) it´s indicates there were two roads, the taken on and not taken one, the title show us the road not taken.
Mari	05:49-06:28	3151 3152 3153	ok, the person had two roads, and he had to take one. He choose… he chose one, but the mentioned the one he didn't take ok? So, you´re right. One choices, in fact it expresses a choice only one, there were two roads, but only one was taken, and the another was not taken. And what about choices?
Ac	06:33-06:36	3154	the choices that we made in our lives.
Mari	06:36-07:11	3155 3156	aham, it indicates that during our lives we have so many choices to be done, or to be taken. What words indicate the speaker starts telling his story? Essa aqui eu achei mais…a little bit more difficult.
Je	07:13	3157	Yes, a little bit.
Mari	07:15-07:20	3158	vamos ver, vamos ver se vocês conseguiram alcançar o meu pensamento (risos)
Al	07:22-07:29	3159	eu coloquei...I suppose, ai depois, the first time; these days.
Mari	07:30-08:00	3160 3161 3162	where he starts telling us his story? Yes, I suppose things could be different, but who knows? I have more time to think these days, and it´s funny what comes to mind. Is he talking about his present, or his past? Here, in these sentences. It is…
Alunos	08:01	3163	present.

Mari	08:01-08:16	3164 3165	Present. Like the year I left for the first time. It was a beautiful fall morning. Is he talking about the present, or the moment he left home?
Je	08:17	3166	left home.
Mari	08:19-08:31	3167	So, here is the beginning of his story, when he starts telling his story, or his history.
Ge	08:31-08:33	3168	it was …or (não dá para entender).
Mari	08:33-08:41	3169	like the year I left for the first time. Aqui tem a marca…ham?
Ge	08:41-08:42	3170	eu coloquei só aquela parte.
Mari	08:42-09:15	3171 3172 3173	aham. Porque você foi...ai entra...o que que tá forte em você? The poem. And I have asked you underline the new information in the prose. Qual é a nova informação que tem aqui, que não tinha lá? Like the year I left for the first time. Isso aqui não tinha no poema, tinha? Do you agree?
Je	09:16	3174	Yes.
Mari	09:18-09:33	3175	se vocês desagree, you have to convince me, ok. Next. What words indicate the speaker finishes telling this story?
Je	09:45	3176	the verbal tense?
Mari	09:47-09:53	3177	but where did he, where did he finish the story? What sentence?
Ge and mi	09:56-10:00	3178	If I had chosen the other road…
Ge	10:03	3179	até o final né.
Mari	10:05	3180	where?
Mi	10:05-10:10	3181	if I have chosen, então se eu tivesse escolhido outra, eu estaria em um lugar diferente.
Mari	10:11-10:19	3182	but is He talking about his story, or had, pay attention, where is it?
Mi	10:21	3183	Lá na penúltima linha.
Mari	10:22-10:25	3184	If I had chosen. Ham?
Ac	10:26-10:38	3185 3186	eu acredito que pode tá nessa daqui: I´ve had good times and bad times. Ou...eu to em dúvida entre essa daqui e a de cima...
Mari	10:39-10:41	3187	ainda não é nenhuma dessas.
Ge	10:41-10:43	3188	o professora, eu fiz aqui, I told...
Mari	10:43-11:01	3189 3190	I told myself that someday I would return to that fork in the road and take the other way, just to see where it led, but even then I knew I probably would not come back.
Mi	11:02-11:04	3191	linhas dez, onze, doze.
Mari	11:05-11:22	3192 3193	Ok? Na verdade assim, no último parágrafo, what´s He doing? A re... a reflection, he´s not telling the story ok? But here he is telling us about the way he did the things.
Mi	11:39-11:42	3194	teacher, a AL e eu perdemos a resposta da a da dezessete.
Mari	11:43-14:01	3195 3196 3197	seventeen? Letter a, it indicates a person took one Road instead of another, he makes a choice. And choices, it indicates that persons made more than one choice during his or her life. Number twenty…ok? Number twenty: What do the boldface words in the following sentences indicate? Letter a, I suppose…things might have being

		3198 3199	different. What does it indicate? A…supposition… supposition, S-U-P-P-O-S-I-T-I-O-N. letter b, I wonder…what might have happened if I had gone the other way. What does it indicate?
Al	14:02	3200	doubts.
Mari	14:03-14:46	3201 3202	it indicates doubt or uncertainty. it indicates doubt, D-O-U-B-T, doubt. Let´s training our spelling, ok. We have to spell the words. D-O-U-B-T, doubt.
Al	14:47	3203	or uncertainty?
Mari	14:50-15:01	3204	uncertainty: U-N-C-E-R-T-A-I-N-T-Y (falam sobre outro assunto- risos)
Mari	15:14	3205	Would like to write?
Mi	15:15-15:19	3206	yes, please, eu não consegui acompanhar.
Mari	15:20	3207	U-N-C-E-R-T-A-I-N-T-Y. uncertainty
Mi	15:44	3208	nossa senhora, que palavrinha em
Mari	15:46:15:54	3209	Letter c. I might not have met your grandfather..
Al	15:55	3210	grandmather.
Mari	15:55-16:02	3211	oh, (risos) grandmather. I might not have met your grandmather. What does it indicate?
Ta	16:05	3212	possibilidade.
Mari	16:06-16:07	3213	how can you say that?
Mi	16:08	3214	possibility.
Mari	16:09-16:16	3215	It indicates probability, possibility. In the present or in the past?
Sa and Ge	16:18	3216	past.
Mari	16:19-16:28	3217	the past. Probability. How do you write probability?
Mi	16:29-16:31	3218	p-r-o-b-a...
Mari	16:31-16:47	3219	p-ro-b-a-b-i-l-i-ty. (alunos falam juntos) And what about possibility?
Mi	16:49	3220	p-o-s-s…
Mari	16:50	3221	p-o?
Mi	16:51	3222	double s...
Mari	16:52-17:24	3223 3224	double s...i-b-i-l-i-t-y. (Aluna MI fala junto) Possibility. If…I had chosen the other road, I`d probably on a different chair, ouh, be sitting on a different chair somewhere else… What does it indicate?
Mi	17:25	3225	probability.
Ge	17:26	3226	condition.
Mari	17:27	3227	condition. It indicates a condition. How do you spell condition?
Alunos	17:34-17:51	3228	Alunos e professora soletram juntos: C-o-n-d-i-t-i-o-n. condition. (alunos falam sobre outro assunto)
Mari	17:52-19:04	3229 3230 3231	Ok? And, I´d like you, I´d like you it´s not necessary study it know, but I´d like you to study about the if clause, because last year we saw something about it, ok. It´s very important to know how to use if clause, how do use the verbs, ok? Because when we use the simple present, what does the simple present indicate? So, I´d like you study

		3232 3233 3234	this again. Read the grammar, ok. And then, to close the unite, we have: read the poem by Nikki Giovanni and answer: What is it about? Dê um nome? I´d like to ask you a question, have you read, at first, have you read the poem, or have you read the information about the author?
Al	19:05	3235	the poem.
Mari	19:07-20:23	3236 3237 3238 3239 3240	And I think, if you had read the information about the author, first, it would be easier for you. Have you read the information about the author? Yes? And what do you think, after knowing something related to the author…ah…could you understand the message of the poem in a different way? Who is he, who is the author? She is a poet, A writer, Commentator, Activist, an educator. What else could you…get reading this? What kind of person is she?
Ge	20:25	3241	uma pessoa muito ocupada.
Mari	20:26	3242	aham
Al	20:3020:34	3243	éééé, one of the most widely-read? What is it?
Mari	20:34	3244	one?
Al	20:35	3245	of the most…
Mari	20:38-21:39	3246 3247 3248 3249	what line AL? Ah! One of most widely-read American poets. What does it indicates? A lot of? a lot of people read their, ah, her poems. Ok, and who is she? She´s a write, she´s an activist, she´s an educator, but she has something special. What? According to her, she is…hum? She prides herself, what is she prides herself? I pride myself of being a teacher, ok. And what about her? She prides herself.
Al	21:41-21:44	3250	on being a black American, a daughter, a mother, a professor of English.
Mari	21:45-22:22	3251 3252 3253	yeah! So, she prides herself : on being a black American, a daughter, a mother, a professor of English, ok. So, what do you think, what do you think about this information and the poem? Is there any relation? Is it possible to match them? E aí?
Ge	22:24	3254	yes.
Mari	22:25-22;45	3255 3256	tá, então vamos lá. Quando ela coloca que choices… e o GE disse que não foi fácil de ler esse poema. Quem consegue, quem poderia ler pra nós, pra gente ouvir e refletir... let´s listen and reflect about the poem.
Ge	22:46	3257	Posso ler?
Mari	22:47	3258	Yes, let´s try.
Ge	22:51-23:24	3259 3260 3261 3262	if I can´t do what I want to do, then my job is not do what I don´t want to do…if I can´t have what I want…then my job is to want what i´ve got and be satisfied, that at least there is something more to want…when I can´t express what I really fell, I practice felling what I can express and none of it is equal…I know but that´s why mankind alone among the animals learns to cry.
Mari	23:26-23:31	3263	could you understand? So so? Ham?
Al	23:32-23:33	3264	the last part was difficult.
Mari	23:24-23:25	3265	the last part?

Al	23:36	3266	yes.
Mari	23:36-24:01	3267 3268	when I can´t express what I really fell, I practice felling what I can express and none of it is equal… I know but that´s why mankind alone among the animals learns to cry. What does it indicate?
Ge	24:03-24:07	3269	que o homem estivesse chorando.
Mari	24:08-24:12	3270	o homem é o único animal...
Al	24:13	3271	animal que chora.
Mari	24:13-24:18	3272	não é o animal que chora. Que learn.
Alunos	24:20	3273	que aprende a chorar.
Mari	24:21-24:26	3274	pra você aprender a chorar, o que é que tem que acontecer?
Mi	24:27-24:30	3275	motivar as emoções, motivar as emoções.
Mari	24:31-24:33	3276	Mas geralmente você chora quando?
Al	24:34	3277	pela experiência.
Mari	24:36-24:42	3278	quando você tem um sentimento. Nós choramos mais because we are happy or because we are hurt?
Alunos	24:43	3279	hurt
Al	24:43	3280	hurt, sad.
Mari	24:44-25:26	3281 3282 3283 3284 3285	because of suffering, e a gente começa, a gente aprende a chorar mainly because of others. A gente não aprende chorar por nós mesmos. Como é que a gente aprende a chorar? A primeira coisa que a gente aprende a chorar é porque apanha do pai e da mãe. Não é? Tá, então a gente aprende a chorar, e aprende que às vezes você chorando você consegue algumas coisas. Não é isso? Têm os dois lados. Mas assim, eu acho interessante quando ela diz assim: I know..
Sa	25:27	3286	o que é mankind?
Mari	25:30-25:31	3287	mankind, human being.
Ge and Mi	25:32	3288	humanidade.
Mari	25:34-26:30	3289 3290 3291 3292	aham. I know but that´s why mankind alone among the animals learns to cry. And we have also: if I can´t do what I want to do, then…do you remember yesterday? then my job is not do what I don´t want to do. if I can´t have what I want…then my job is to want what i´ve got and be satisfied, that at least there is something more to want…O tom dela aqui, é de alguém que give up ou de alguém que struggle?
Tal	26:3326:34	3293	o que que significa essa palavra?
Mari	26:35-26:38	3294	struggle? Give up é desistir, struggle é lutar.
Alunos	26:40	3295	struggle.
Mari	26:42-27:12	3296 3297 3298	struggle. Ela é uma pessoa... e aí a gente tem marcas assim que...isso aqui tem alguma coisa a ver com as condições dela? She is a teacher, she a wife, she is a mother and a black American. Quer queira, quer não queira ela é de mil novecentos de noventa e três. Ok, ela nasceu em quarenta e três.
Ro	27:12-27:14	3299	Ela viveu a época de sessenta lá né.

Sa	27:15	3300	a guerra né.
Mari	27:15-28:11	3301 3302 3303 3304 3305 3306	Aham. Então ela viveu aquela época, que os, que as, que havia uma descriminação em relação à Black people. Toda uma influência, e não sei se foi o RA, que comentou a importância de estar atentos ao contexto de produção. Quem que foi que falo ontem, na hora que eu falei que ia escolher os poemas? PA? Tá, então isso é importante. Olha ela nasceu em mil novecentos e quarenta, em mil novecentos e sessenta, ela estava na década de sessenta, she was around twenty, so she faced all the problems. E ai pra finalizar, what relation can you make among the three texts you read? What have you done?
Al	28:14-28:26	3307 3308	the three texts shows us choices in life, because people face a contradiction in life, and have to make choices, facing challenges and the good and bad consequences.
Mari	28:27	3309	what else?
Je	28;29-28:38	3310	they worked under the same theme of human decision, or choices, and feelings evoked with this.
Mari	28:39- 28:54	3311	aham, so with the theme, the theme is choice. Who else? IS have you done? No? PA? SA?
Ge	28:58-29:01	3312	I agree with AL and JE. (risos)
Mari	29:02-29:37	3313 3314 3315	you agree, but you didn´t do. You haven´t done. TA? No? So, I´d like you to do that now, ok, I´d like you to write. What´s your opinion about that, what´s the relation? AL, could you reread your answer? JE, then can you reread your answer?
Je	29:38	3316	sim.
Al	29:39-29:46	3317	the three texts shows us choices in life…
Mari	29:50-30:00	3318 3319	don´t copy ok! You are going to listen, then you are going to write your personal answer, just to help you thinking! (risos)
Al	30:03-30:14	3320 3321	because people face a contradiction in life, and have to make choices, facing challenges and the good and bad consequences.
Mari	30:18	3322	JE.
Je	30:19-30:29	3323	they worked under the same theme of human decision or choices, and feelings evoked with this.
Mari	30:30-30:31	3324	So, now you are going to write your answer.
Professora e alunos	00:01-02:45	3325	(Professora auxilia os alunos nas carteiras) (alunos escrevem e conversam)
Mari	02:48	3326	Ready?
Teacher e alunos	02:50- 04:34	3327 3328 3329	(Aluna fala sobre suas experiências com escolhas da vida) (professora e alunas fazem comentários sobre escolhas da vida, em português) (professora tira dúvida de uma aluna) (o som do vídeo está muito grave, não dá para ouvir algumas coisas)
Mari	04:34-04:45	3330	Ready? So, let´s go to the next activity? Probably you have already made lots of choices in your life thus fur.
Tal	04:45	3331	O que é thus fur?
Mari	04:47	3332	até aqui.

Mari	04:50-05:04	3333	Which one do you think is the most important one?
Ge	05:04-05:58	3334 3335	(fala algo muito baixo, não dá para ouvir, professora vai até a carteira do aluno.) (aluna MI fala sobre outro assunto)
Mari	05:59-07:02	3336 3337 3338 3339 3340	So...vamo lá gente. Shiii shiii...each one of you… each one of you is gonna think about a choice you did, or you made in your life. And the most important one until now, ok? Até agora…porque voces não sabem…You´re so young. So, I think you gonna...a...make a lots of choices in life. And then you are going to complete number four. Complete the following chart, based on the previous… the previous answer. People or things which influenced you, ok?...reasons you chose to do that; your decision and other options you had, ok? So, I´d like you to write that.
Alguém	07:05	3341	(responde choose)
Mari	07:06-07:22	3342	aham…choose; chose. I..I choose; I chose and…choice.
Mi	07:22-07:27	3343	então ali é presente, passado e….e substantivo. (professora circula pela sala e auxilia alunos) (alunos conversam)
Mari	08:46-08:56	3344 3345	Do you remember you have a task to be done today? We are going to record you reading…. (falam sobre outro assunto) Who wants to start? JE?
Mi	08:56-09:01	3346	(aluna pede licença para sair da sala)
Mari	09:02-09:04	3347	Who wants to start? JE?
Al	09:06	3348	I´m the second.
Mari	09:07	3349	ham?
Al	09:08	3350	I´m the second one.
Mari	09:18	3351	you are going to read…(fala baixo)
Alunos	09:19	3352	(Os alunos farão a segunda versão da leitura do poema “The road not taken”)
Mari	16:37-17:50	3353 3354 3355 3356 3357	Ok? vamos voltar um pouquinho lá no texto, já que nós temos um momentinho rapidinho. E em relação ao texto...I´d like to talk to you a little bit…if you want or you feel more comfortable… if you want or you feel more comfortable I think we could discuss in Portuguese, just this part ok? Because…ahh…what could you notice? What were aa…the information that we have in the prose, that we didn´t have in the poem? Vamos lá, quais foram as informações? O que que você marcou RA?
Ra	17:51	3358	(fala algo mas não dá para ouvir)
Mari	17:53-18:14	3359 3360	(risos) A número um do texto, que eu falei que voltaria depois. Quais as informações que nós temos aqui no texto que nós não tínhamos no poema? Era pra vocês underline, o que que vocês fizeram? What did you do?
Je Mari	18:17	3361	No choice né?
Mari	18:17	3362	No choice.
Mi	18:21	3363	página quinze.
Mari	18:23-19:28	3364 3365 3366	é. O que que vocês sublinharam? Quais foram as informações novas? Vocês pularam essa atividade? Haven´t you done this? Based on the poem theme underline the new information in the prose. Quais são as informações que… Quais são as informações que nos temos aqui que nós não tínhamos lá? (alguém fala algo, não dá para entender)

		3367 3368 3369	aham. Yes. I suppose thing might been different, but who knows? I have more time to think these days, of course and it´s funny what comes to mind. Ok. Todas essas infor…daqui, da primeira linha ate o final da segunda tem uma informação nova.
Sa	19:33	3370	Yes.
Mari	19:33-19:37	3371	Tá? E o que que a gente percebe aqui que não tinha lá no poema?
Ac	19:40-19:47	3372	Ele coloca algumas escolhas..por exemplo: I might not have met your grandmother.
Mari	19:48-20:03b	3373 3374	aham, aqui ele especifica. Qual foi a escolha que ele fez? Ao escolher o segundo caminho, quem foi que ele encontrou? A grandmother, tá. O que mais?
Je	20:11-20:29	3375	Ele diz que... (Lê algo em inglês, som muito baixo e grave)
Mari	20:29-21:13	3376 3377 3378 3379 3380	I told myself...lá não tem essa informação, aqui tem. I told myself...ok? E tem uma outra coisa que ele diz ali também, no second paragraph...but to tell the truth...mas para dizer a verdade... lá atrás ele não fala isso, ele fala? Nós não temos essa information, ele diz assim: yet knowing how way leads on to way, I doubted if I should ever come back. E aqui ele fala: but to tell the truth, então dá a impressão que ele não tinha nem uma dúvida que ele não voltaria ali, né. What else?
Al	21:20	3381	ah...
Mari	21:21	3382	ham?
Al	21:22-21:27	3383	(Lê muito baixo)
Mari	21:27-22:59	3384 3385 3386 3387 3388 3389 3390 3391 3392	eu acho que o third paragraph, ele é praticamente todo novo, quando ele diz assim... still I think about that... Na verdade o tema do poema, tá dentro...entre aquele lugar que é o começo da história e o final da história, o que tem de diferente ali é: but to tell the truth, e lá no poema ele não fala mas pra dizer a verdade, lá ele fala: Olha...I looked...I doubted...mas pra dizer a verdade. Então, o last paragraph diz assim: Still I think about that Day and the road I chose, and I wonder what might have happened if I had gone the other way. I might not have met your grandmother, for example, and where would that leave you? Se você não tivesse encontrado sua mãe .. onde estaria você, né? I wouldn´t be here answering your questions over and over again. What does it indicates? Over and over again? Dá pra gente conseguir imaginar qual é…how old is he grandchild? Quando alguém fala assim: Oh, I have to repeat over and over! Em que faixa etária que você answer the same question?
Je	22:59	3393	teenager (risos)
Mari	23:00	3394	teenager?
Alunos	23:01	3395	child...uns quatro anos...
Mari	23:04-23:12	3396	Ham? I think when we are between four and six, is the period when we ask…
Mi	23:12-23:29	3397 3398	eu achei que essa idade é a do “por que”?eu acho que não é da repetição não, eu acho que é a do porque? Mas “por que”? Mas “por que”? Ai você tem que explicar. Porque?...tem que ser da idade da minha de três anos.
Mari	23:30	3399	de quantos anos?
Mi	23:32-23:39	3400	de dois à quatro. Acho que de quatro, à seis, quatro à sete é a fase do “por que”.

Mari	23:41-23:54	3401 3402	mas eu não acho que é adolescência não, eu acho que é enquanto é child. O período certinho I don´t know, mas que você pergunta e pergunta...
Alunos	23:54-24:25	3403	(falam sobre outro assunto)
Mari	24:26-24:57	3404 3405 3406	Vamos lá, continuando... nós temos ali: that´s for sure, I´ve had good times and bad times. Qual é…essa sentence aqui ó: I´ve had good times and bad times, and on the whole I can´t complain. Qual é a significação, qual é o significado dessa sentença ai? I´ve had good times and bad times, and on the whole I can´t complain.
Mi	25:01	3407	complain?
Mari	25:02-25:13	3408	complain…ah, when you don´t like something, complain…about the past…the lots of things you have to do…
Al	25:16	3409	preocupar?
Mari	25:17	3410	reclamar.
Al	25:18	3411	reclamar.
Mari	25:20-25:23	3412	eu quero saber a ideia que essa sentença passa pra nós.
Is	25:25-25:31	3413	mesmo você tendo partes boas ou partes ruins, mesmo com as partes ruins você sempre aprende.
Mari	25:32-25:41	3414	e mas tem uma outra coisa que indica o que? I´ve had good times and bad times. I´ve had…
Ac	25:46-25:50	3415	aah.. que ele passa por coisas boas e ruins...
Mari	25:50-26:42	3416 3417 3418 3419 3420	que não quer dizer que ele não vá mais passar por coisas boas ou coisas ruins, ao longo da vida... I´ve had good times and bad times. E isso é normal, que a sua vida ela é um processo, por isso nós usamos qual verb tense here? Present perfect. Ok. Isso que eu queria que vocês percebessem...quando ele diz lá...ele fala assim: I think about, simple present, tem uma função no texto, ok. If I had gone the other way, qual é o verb tense here? If I had gone…Passado perfeito. Se eu tivesse ido…que que isso; what does it indicate?
Mi	26:44	3421	não tem chance de volta.
Mari	26:45-26:48	3422	não tem a mínima chance de volta. Se eu tivesse ido...eu não fui...
Mi	26:49	3423	já era.
Mari	26:49-28:14	3423 3424 3425 3426 3427 3428 3429 3430	me lasquei. já era, né? Agora não adianta chorar, não tem como voltar atrás...I might not have met your grandmother. Então, eu não teria encontrado a sua avó. Então a importância…por que que eu estou chamando a atenção de vocês pra essa construção no texto que ele é basicamente, ele é formado por sequencias narrativas. Ok? aqui a sequencia que prevalece é a narrativa. Tá, então nós temos aqui alguém relatando, contando uma história pra nós e a gente tem na verdade é um relato interativo. Tá? E ai a gente vê toda uma, uma... situação e como os tempos verbais dentro de um texto ele traz toda uma carga semântica, a escolha das palavras traz toda uma carga semântica. E achei tão bonitinho que hoje à tarde a gente tava estudando Bakhtin, aí nós estavamos trabalhando lá a questão do sinal, signo e ai, qual que era a outra coisa?
Mi	28:14	3431	não é signo?
Mari	28:16-28:49	3432 3433	não tinha uma outra palavra. Mas o que importa agora no momento é isso aqui. Se eu pego a palavra, for example: choice. Choice? Escolha. Quando a gente discute aqui choice e vocês leem esses textos, automaticamente veem a

		3434 3435	mente de vocês que tipo de escolha? A escolha que você faz ao longo da vida, né? Se eu pego lá a palavra que vocês acabaram de perguntar pra mim agora o meaning.
Mi	28:49	3436	complain.
Mari	28:50-29:54	3437 3438 3439 3440 3441 3442 3443	Complain. Tá? Se eu pego complain, pode ter um meaning, mas aqui nesse contexto... I can´t complain, o que ele tá dizendo? Eu não posso reclamar. Então naquele contexto, complain, ele não pode reclamar do que? Das coisas boas, das coisas ruins. Então cada...isso aqui, só a palavra é um sinal; quando ela faz sentido pra nós ela é um signo. Então Bakhtin...(fala algo baixo) E a língua estrangeira gente, pra nós aprendizes, enquanto vocês não dominam, não conseguem fazer uso da língua, tudo que a gente estuda tá aqui oh como sinal, se você não consegue entender as palavras, se você não consegue fazer sentido com aquelas palavras em um determinado lugar ela é um sinal, ela não é um signo.
Alunos	29:55-30:31	3444	(falam sobre outro assunto) (professora vai a carteira tirar duvida de aluno)
Mari	00:01-00:34		(...) at home. Did you do the homework? Did you do the homework last week? Quando eu estou me referindo a coisas que tenha a marca do tempo. E o present perfect quando eu estou perguntando coisas que a gente já fez, que ainda faz, que ainda pode vir a fazer. Have you understood? Depende se você não entendeu agora, mas você pode entender depois.Have you done? Voce não fez, mas eu espero que aqui na sala você tenha feito.

ANEXOS

ANEXO A – PLANOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA II

FECILCAM
Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão

PRÓ-DEPPEC
Pró-Diretoria de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura
DGRAD - Diretoria de Graduação

PLANO DE ENSINO

CURSO:	LETRAS	
DISCIPLINA:	Língua Inglesa II	
SÉRIE:	2º. Ano	
TURMA(S):	2º. Ano	
ANO LETIVO:	2012	
PROFESSOR:		
CARGA-HORÁRIA ANUAL:	*Teórica:* 100	*Prática:* 44

1. EMENTA DA DISCIPLINA NO CURSO

Dar continuidade ao desenvolvimento discursivo do aluno iniciado no 1º. Ano, trabalhando com textos orais e escritos mais elaborados e extensos. Ênfase na produção oral e na escrita. O papel da leitura em LE. Estratégias e técnicas de leitura. Uso da Internet como ferramenta de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa. Desenvolvimento do futuro profissional através de leitura, discussão e reflexão sobre o professor de LE em formação em serviço. Fonética: consoantes.

2. OBJETIVOS DA DISCIPLINA NO CURSO

1. Desenvolver as capacidades de linguagem básicas, tais como: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva em LI;
3. Promover a compreensão do uso de estratégias e técnicas de aprendizagem em Língua Inglesa;
4. Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa.
5. Oportunizar ao aluno a compreensão sobre o papel da Língua Inglesa na formação social do indivíduo
6. Oportunizar ao aluno a compreensão sobre o papel do professor de Língua Inglesa e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

3. PROGRAMA DA DISCIPLINA

1. Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais escritos:
1º. Semestre: resumo acadêmico e científico, resenha descritiva;
2º. Semestre: resenha descritiva, artigos de opinião.

1.2 Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais, revisando funções básicas da Língua Inglesa, envolvendo os gêneros textuais escritos: resumo acadêmico e científico, resenha descritiva e artigos de opinião.
2. Trabalho com as capacidades de linguagem (discursiva e linguístico-discursiva) básicas da Língua Inglesa:
2.1 Revisão de funções básicas da Língua Inglesa, tais como: tecer opiniões, descrever

Av. Comendador Norberto Marcondes, 733
Campo Mourão - Paraná
(044) 3518 1880
www.fecilcam.br

personagens, cenários e lugares, dar sugestões, conselhos, razões, recontar eventos e experiências;
2.2 Verbos: auxiliares, principais, modais, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.
2.3 Tempos verbais: presente simples, passado simples, futuro simples, presente e passado contínuos, presente perfeito, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.
2.4 Grau e uso dos adjetivos.
2.5 Formação de palavras: sufixos e prefixos.
2.6 Expressões de quantidade.
2.7 Noções de Fonética (consoantes).
2.8 Pronomes: relativos.
2.9 Operadores discursivos.
3. Leituras complementares sobre Desenvolvimento Profissional:
3.1 Artigos científicos ou outros textos sobre a formação do professor de Língua Inglesa e o processo de ensino e aprendizagem desta língua.

4. METODOLOGIA DE TRABALHO DO PROFESSOR NA DISCIPLINA

Teoria de ensino como suporte e fundamentação da práxis: Sociointeracionista (VYGOTSKY, 1997/1998), Ensino de Gêneros (BAKHTIN, 1992/1999/2003; BRONCKART, 1999/2009; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004). As aulas serão:
1. Expositivas;
2. Interativas (interação entre todos os participantes envolvidos no processo ensino-aprendizagem)

ARTEFATOS:
1. Simbólicos: gêneros textuais
2. Materiais: material impresso (textos, atividades), data show, aparelhos audiovisuais, internet, dentre outros.

5. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA NO CURSO

1. Avaliação diagnóstica por meio de produção textual inicial.
2. Avaliação contínua com foco na participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula.
3. Avaliação individual por meio de testes, trabalhos e apresentações.

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA

ADAMY, Daline Schramm. Reading Strategies: the key to better reading comprehension. In: SARMENTO, Simone & MÜLLER, Vera (Orgs.). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões.** Porto Alegre: APIRS, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1999/2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

_____. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et. al.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. **Coleção Idéias sobre Linguagem.**

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

BUZZO, Marina. O diário de leitura: uma técnica didática alternativa. In: **Signum: Estudos da linguagem**. Londrina: Ed. UEL, 1998.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes Cristovão. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: UEL, 2007.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

GASPARIN; J. L. Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica. 2.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2003. **Coleção Educação Contemporânea.**

GRELLET, F. Developing Reading Skills. **A practical guide to reading comprehension exercises.** Cambridge: Cambridge University Press, 1981. p.3.

LAMB, Clarice. Reading, Inferencing and the Relevance Theory. In: SARMENTO, Simone & MÜLLER, Vera (Orgs.). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões.** Porto Alegre: APIRS, 2004.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. *As faces da Lingüística Aplicada.*

LOUSADA, Eliane. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

MURPHY, Raymond. **Essential grammar in use. A self-study reference and practice book for elementary students of English.** Second edition. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

OXFORD, Rebecca L. **Language Learning Strategies. What every teacher should know.** New York: Newbury House Publishers, 1990. p.80, 90-4. (ou 343p.)

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (**As faces da Lingüística Aplicada**).

UR, Penny. The effective teacher. **A course in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1998.

7. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Elaboração de seqüências didáticas: ensino e aprendiza-

gem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. Lingüística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-1930). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1999/2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ. http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/index.php?PHPSESSID=2007052915534522. 2007.

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

MACHADO, A. R. & CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1998.

Profa. da disciplina Língua Inglesa II	*Coordenadora do Curso*

FECILCAM
Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão

PRÓ-DEPPEC
Pró-Diretoria de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura
DGRAD - Diretoria de Graduação

PLANO DE ENSINO

CURSO:	LETRAS	
DISCIPLINA:	Língua Inglesa II	
SÉRIE:	2º. Ano	
TURMA(S):	2º. Ano	
ANO LETIVO:	2013	
PROFESSOR:		
CARGA-HORÁRIA ANUAL:	*Teórica:* 100	*Prática:* 44

1. EMENTA DA DISCIPLINA NO CURSO

Dar continuidade ao desenvolvimento discursivo do aluno iniciado no 1º. Ano, trabalhando com textos orais e escritos mais elaborados e extensos. Ênfase na produção oral e na escrita. O papel da leitura em LE. Estratégias e técnicas de leitura. Uso da Internet como ferramenta de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa. Desenvolvimento do futuro profissional através de leitura, discussão e reflexão sobre o professor de LE em formação em serviço. Fonética: consoantes.

2. OBJETIVOS DA DISCIPLINA NO CURSO

1. Desenvolver as capacidades de linguagem básicas: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva em LI;
3. Promover a compreensão do uso de estratégias e técnicas de aprendizagem em Língua Inglesa;
4. Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa.
5. Oportunizar ao aluno a compreensão sobre o papel do professor de Língua Inglesa e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

3. PROGRAMA DA DISCIPLINA

1. Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, contemplando funções básicas da língua inglesa.
   1º. Semestre: guia turístico; carta de aconselhamento; anúncio
   2º. Semestre: lendas urbanas; poemas e comentários; artigo de opinião
2. Trabalho com as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) básicas da Língua Inglesa:
   2.1 Análise contextual;
   2.2_Revisão de funções básicas da Língua Inglesa, tais como: descrever (sequencias descritivas), informar (sequencias explicativas/injuntiva) orientar, argumentar, relatar, narrar;
   2.3 Verbos: auxiliares, principais, modais (can/could/may/should), nas formas afirmativa, negativa e interrogativa;
   2.4 Tempos verbais: presente simples (verbos to be e outros verbos de ação com foco na terceira pessoa do singular), passado simples, futuro simples, presente e passado

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA

1. ADAMY, Daline Schramm. Reading Strategies: the key to better reading comprehension. In: SARMENTO, Simone & MÜLLER, Vera (Orgs.). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões.** Porto Alegre: APIRS, 2004.
2. BUZZO, Marina. O diário de leitura: uma técnica didática alternativa. In: **Signum: Estudos da linguagem**. Londrina: Ed. UEL, 1998.
3. CELANI, M A A Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: GRIGOLETTO, M. & CARMAGNANI, A M G (orgs) **Inglês como língua estrangeira: identidades, práticas e textualidade.** São Paulo: Humanitas./FFLCH/USP, 2001. pp. 29-36. (leitura obrigatória)
4. CRISTOVÃO, Vera Lucia. O Interacionismo Sociodiscursivo em discussão. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v. 2, n. 3, ago./dez. 2010. Entrevista concedida a Alessandra Augusta Pereira da Silva e Maria Izabel Rodrigues Tognato. (leitura obrigatória)
5. _____. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: UEL, 2007.
6. _____. **Producing didactic sequences for EFL teaching**. New Routes in ELT, São Paulo, n.8, p. 22-23, jun. 1999. (leitura obrigatória)
7. _____. Genres in the didactic material for EFL. **New Routes in ELT**, v.5, March 22nd, p. 18-19, 1999. Este texto apresenta uma proposta de ensino de língua estrangeira com foco no estudo de gêneros, como abordado por Bakhtin e Bronckart. (leitura obrigatória)
8. DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
9. DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e SCHNEWLY, Bernard. *Seqüências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.* In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (leitura obrigatória)
10. GAZOTTI, Maria Aparecida. ***Genres*: an alternative to ELT.** In: NEW ROUTES in EFL. March, 1999.
11. GIMENEZ, Telma. Language Learning and Language Teaching: Socialisation and Education in 'Letras' Courses. In ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano [et al]. **Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês.** Londrina: EDUEL, 2008 (leitura obrigatória)
12. LOUSADA, Eliane. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.
13. MURPHY, Raymond. **Essential grammar in use. A self-study reference and practice book for elementary students of English.** Second edition. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.
14. OXFORD, Rebecca L. **Language Learning Strategies. What every teacher should know.** New York: Newbury House Publishers. 1990. p.80, 90-4. (ou 343p.)
15. UR, Penny. The effective teacher. **A course in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
16. VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. Volume IX. Nú-

7. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA

1. ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Elaboração de seqüências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007

2. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 1999.

3. _____. **Lingüística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação.** Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

4. BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-1930). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

5. _____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1999/2003.

6. BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

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

8. MACHADO, A. R. & CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

9. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Inglesa.** Curitiba, 2008.

10. SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

11. VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1998.

contínuo, presente perfeito, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa; imperativo
2.5 Grau e uso dos adjetivos (grau superlativo);
2.6 Formação de palavras: sufixos e prefixos (formação de substantivos a partir de adjetivos: strength, fastness, ferocity...) ;
2.7 Expressões de quantidade;
2.8 Noções de Fonética (consoantes);
2.9 Pronomes: relativos (retomada dos pronomes pessoais, possessivos adjetivos, obliquos;
3.0 Operadores discursivos *(But / However/or)*
3. Leituras complementares sobre Desenvolvimento Profissional.
3.1 Artigos científicos ou outros textos sobre a formação do professor de Língua Inglesa e o processo de ensino e aprendizagem desta língua.

4. METODOLOGIA DE TRABALHO DO PROFESSOR NA DISCIPLINA

Ensino de Gêneros, por meio do procedimento da Sequência Didática.
A mediação em sala de aula será feita por meio de:
1. Aulas Expositivas;
2. Atividades individuais, pares e em grupos;
3. Discussão sobre os textos indicados para leitura.

ARTEFATOS:
1. Simbólicos: gêneros textuais.
2. Materiais: material impresso (textos, atividades), data show, aparelhos audiovisuais, internet, dentre outros.

5. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA NO CURSO

1. Avaliação diagnóstica por meio de produção textual inicial.
2. Avaliação contínua com foco na participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula, bem como nas refacções dos textos e na produção final.
3. Avaliação individual por meio de provas, trabalhos e apresentações.
4. Avaliação em pares ou em grupo, oral e escrita.

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA

1. ADAMY, Daline Schramm. Reading Strategies: the key to better reading comprehension. In: SARMENTO, Simone & MÜLLER, Vera (Orgs.). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões.** Porto Alegre: APIRS, 2004.
2. BUZZO, Marina. O diário de leitura: uma técnica didática alternativa. In: **Signum: Estudos da linguagem**. Londrina: Ed. UEL, 1998.
3. CELANI, M A A Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: GRIGOLETTO, M. & CARMAGNANI, A M G (orgs) **Inglês como língua estrangeira: identidades, práticas e textualidade.** São Paulo: Humanitas./FFLCH/USP, 2001. pp. 29-36. (leitura obrigatória)
4. CRISTOVÃO, Vera Lucia. O Interacionismo Sociodiscursivo em discussão. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v. 2, n. 3, ago./dez. 2010. Entrevista concedida a Alessandra Augusta Pereira da Silva e Maria Izabel Rodrigues Tognato. (leitura obrigatória)
5. _____. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: UEL, 2007.
6. _____. **Producing didactic sequences for EFL teaching**. New Routes in ELT, São Paulo, n.8, p. 22-23, jun. 1999. (leitura obrigatória)
7. _____. Genres in the didactic material for EFL. **New Routes in ELT**, v.5, March 22nd, p. 18-19, 1999. Este texto apresenta uma proposta de ensino de língua estrangeira com foco no estudo de gêneros, como abordado por Bakhtin e Bronckart. (leitura obrigatória)
8. DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
9. DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e SCHNEWLY, Bernard. *Seqüências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.* In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (leitura obrigatória)
10. GAZOTTI, Maria Aparecida. ***Genres*: an alternative to ELT.** In: NEW ROUTES in EFL. March, 1999.
11. GIMENEZ, Telma. Language Learning and Language Teaching: Socialisation and Education in 'Letras' Courses. In ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano [et al]. **Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês.** Londrina: EDUEL, 2008 (leitura obrigatória)
12. LOUSADA, Eliane. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.
13. MURPHY, Raymond. **Essential grammar in use. A self-study reference and practice book for elementary students of English.** Second edition. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.
14. OXFORD, Rebecca L. **Language Learning Strategies. What every teacher should know.** New York: Newbury House Publishers. 1990. p.80, 90-4. (ou 343p.)
15. UR, Penny. The effective teacher. **A course in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
16. VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. Volume IX. Nú-

7. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA

1. ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Elaboração de seqüências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007

2. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 1999.

3. _____. **Lingüística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação.** Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

4. BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-1930). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

5. _____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1999/2003.

6. BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

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

8. MACHADO, A. R. & CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

9. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Inglesa.** Curitiba, 2008.

10. SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

11. VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1998.

FECILCAM
Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão

PRÓ-DEPPEC
Pró-Diretoria de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura
DGRAD - Diretoria de Graduação

PLANO DE ENSINO

CURSO:	**LETRAS**	
DISCIPLINA:	**Língua Inglesa II**	
SÉRIE:	**2º. Ano**	
TURMA(S):	**2º. Ano**	
ANO LETIVO:	**2014**	
PROFESSOR:		
CARGA-HORÁRIA ANUAL:	***Teórica:* 100**	***Prática:* 44**

1. EMENTA DA DISCIPLINA NO CURSO

Dar continuidade ao desenvolvimento discursivo do aluno iniciado no 1º. Ano, trabalhando com textos orais e escritos mais elaborados e extensos. Ênfase na produção oral e na escrita. O papel da leitura em LE. Estratégias e técnicas de leitura. Uso da Internet como ferramenta de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa. Desenvolvimento do futuro profissional através de leitura, discussão e reflexão sobre o professor de LE em formação em serviço. Fonética: consoantes.

2. OBJETIVOS DA DISCIPLINA NO CURSO

1. Desenvolver as capacidades de linguagem básicas: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva em LI;
3. Promover a compreensão do uso de estratégias e técnicas de aprendizagem em Língua Inglesa;
4. Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa.
5. Oportunizar ao aluno a compreensão sobre o papel do professor de línguas e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

3. PROGRAMA DA DISCIPLINA

1. Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, contemplando funções básicas da língua inglesa.
Gêneros textuais: **anúncio; carta de aconselhamento; notícia.**

2. Trabalho com as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) básicas da Língua Inglesa:
2.1 Análise contextual;
2.2_Revisão de funções básicas da Língua Inglesa, tais como: descrever (sequencias descritivas), informar (sequencias explicativas/injuntiva) orientar, argumentar, relatar, narrar;
2.3 Verbos: auxiliares, principais, modais (can/could/may/should), nas formas afirmativa, negativa e interrogativa;

2.4 Tempos verbais: presente simples (verbos to be e outros verbos de ação com foco na terceira pessoa do singular), passado simples, futuro simples, presente e passado contínuo, presente perfeito, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa; imperativo
2.5 Grau e uso dos adjetivos (grau superlativo);
2.6 Formação de palavras: sufixos e prefixos (formação de substantivos a partir de adjetivos: strength, fastness, ferocity...) ;
2.7 Expressões de quantidade;
2.8 Noções de Fonética (consoantes);
2.9 Pronomes: relativos (retomada dos pronomes pessoais, possessivos adjetivos, obliquos, and others)
2.10 Operadores discursivos *(But / However/or, and others)*
3. Leituras complementares sobre Desenvolvimento Profissional.
3.1 Artigos científicos ou outros textos sobre a formação do professor de Língua Inglesa e o processo de ensino e aprendizagem desta língua.

Leituras realizadas:

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Elaboração de seqüências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007

ADAMY, Daline Schramm. **Reading Strategies:** the key to better reading comprehension. In: SARMENTO, Simone & MÜLLER, Vera (Orgs.). O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões. **Porto Alegre: APIRS, 2004.**

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de língua Estrangeira**: múltiplas perspectivas. 1a.. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344

CZIKO, Christine; GREENLEAF, Cynthia; HURWITZ, Lori e Schoenbach, Ruth. What Is Reading? An Excerpt from Reading for Understanding **The Quarterly**. Vol. 22, No. 3, 2000. Disponível em: http://www.awp.org/cs/public/print/resource/787. Acesso em: 11/03/14 às 12h.

4. METODOLOGIA DE TRABALHO DO PROFESSOR NA DISCIPLINA

Ensino de Gêneros, por meio do procedimento da Sequência Didática.
A mediação em sala de aula será feita por meio de:
1. Aulas Expositivas;
2. Atividades individuais, pares e em grupos;
3. Discussão sobre os textos indicados para leitura.
ARTEFATOS:
1. Simbólicos: gêneros textuais.
2. Materiais: material impresso (textos, atividades), data show, aparelhos audiovisuais, internet, dentre outros.

5. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA NO CURSO

1. Avaliação diagnóstica por meio de produção textual inicial oral ou escrita.
2. Avaliação formativa com foco na participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula, bem como nas reescritas dos textos e na produção final.
3. Avaliação somativa com foco nas atividades individual, pares ou grupos por meio de provas, trabalhos e apresentações.
4. Avaliação em pares ou em grupo, oral e escrita, observando-se os seguintes critérios conforme o tipo ou modalidade de avaliação (AUTOR, ANO...):

Modalidade (tipo)	Função	Propósito (para que usar)	Época (quando aplicar
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. Detectar dificuldades específicas de aprendizagens, tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre letivos, ou no início de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo ensino-aprendizagem.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de	Ao final de um ano ou semestre letivos, ou final de uma unidade de ensino.

Ao longo do desenvolvimento das sequências didáticas, as avaliações serão constantes e deverão abranger:

- a aprendizagem de leitura (atividade de leitura compreensiva de textos, questões discursivas e questões objetivas);
- a aprendizagem escrita (produção: de texto de gêneros variados, respostas discursivas, relatórios);
- a aprendizagem oral (apresentação oral, seminário, debate);
- atividades extraclasse que serão solicitadas como complementação dos estudos de sala de aula.

Para que se efetive essa proposta avaliativa lançar-se-á mão de diferentes instrumentos e critérios de avaliação, conforme segue:

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS – O estudante...
Atividades de leitura compreensiva de textos	...reconhece os elementos/características constitutivos do texto considerando-se as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva); compreende as ideias presentes no texto; interage com o texto por meio de questionamentos, concordância ou discordâncias; fala sobre o texto, expressa suas ideais com clareza e sistematiza o conhecimento de forma adequada; estabelece relações entre o texto e o conteúdo abordado em sala.
Produção de textos de acordo com o gênero estudado/solicitado	...atende as três etapas articuladas da prática escrita como: planeja o que será produzido, faz a escrita da primeira versão sobre a proposta apresentada a partir daí, revisa, reestrutura e reescreve o texto na perspectiva da intencionalidade definida. Produz o texto atendendo aos elementos/características constitutivos do texto considerando-se as capaci-

	dades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) e, portanto, as circunstâncias de produção (gênero, interlocutor, finalidades, etc.), organização e progressão textual, além de aspectos linguísticos, tais como: expressa as ideias com clareza (coerência e coesão); adequa a linguagem às exigências do contexto de produção, dando diferentes graus de formalidade ou informalidade, atende os termos de léxico, de estrutura; elabora argumentos consistentes; respeita o tema; estabelece relações entre as partes do texto e estabelece relação entre a tese e os argumentos elaborados para sustentá-la.
Apresentação Oral e Atividades a partir de recursos Audiovisuais	...demonstra conhecimento do conteúdo; apresenta argumentos selecionados; adequa a linguagem; apresenta sequência lógica, esclarece dúvidas na exposição oral e usa os recursos adequadamente. Apresenta: compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguístico-discursivos, vocabulário adequado. ...reconhece os recursos expressivos específicos daquele recurso.
Questões discursivas	...demonstra compreensão do enunciado da questão; comunica-se por escrito, com clareza utilizando-se da norma padrão da Língua Inglesa/Língua Portuguesa, sistematiza o conhecimento de forma adequada.
Questões objetivas	...realiza leitura compreensiva do enunciado; demonstra apropriação de alguns aspectos definidos do conteúdo; é capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos e principalmente a fixação do conteúdo.
Trabalho de grupo	...demonstra conhecimentos formais da disciplina, estudados em sala de aula, na produção coletiva de trabalhos na sala de aula ou em espaços diferenciados; compreende a origem da construção histórica dos conteúdos trabalhados e sua relação com a contemporaneidade.

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA

ADAMY, Daline Schramm. Reading Strategies: the key to better reading comprehension. In: SARMENTO, Simone & MÜLLER, Vera (Orgs.). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões.** Porto Alegre: APIRS, 2004.

BUZZO, Marina. O diário de leitura: uma técnica didática alternativa. In: **Signum: Estudos da linguagem**. Londrina: Ed. UEL, 1998.

CAIRES, Zelinda Almeida Souza e CAIRES, Cláudio Moisés Lima. In: LIMA,Diógenes Cândido de. (Org.) Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (**Estratégias de ensino**; 11)

CELANI, M A A Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: GRIGOLETTO, M. & CARMAGNANI, A M G (orgs) **Inglês como língua estrangeira: identidades, práticas e textualidade.** São Paulo: Humanitas./FFLCH/USP, 2001. pp. 29-36. (leitura obrigatória)

CORREIA, Edna Pires; FORTES, Melissa Santos e ZILLES, Ana Maria Stahl. In: LIMA,Diógenes Cândido de. (Org.) Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (**Estratégias de ensino**; 11)

CRISTOVÃO, Vera Lucia. O Interacionismo Sociodiscursivo em discussão. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, ago./dez. 2010. Entrevista concedida a Alessandra Augusta Pereira da Silva e Maria Izabel Rodrigues Tognato. (leitura obrigatória)

_____. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: UEL, 2007.

_____. **Producing didactic sequences for EFL teaching**. New Routes in ELT, São Paulo, n.8, p. 22-23, jun. 1999. (leitura obrigatória)

_____. Genres in the didactic material for EFL. **New Routes in ELT**, v.5, March 22nd, p. 18-19, 1999. Este texto apresenta uma proposta de ensino de língua estrangeira com foco no estudo de gêneros, como abordado por Bakhtin e Bronckart. (leitura obrigatória)

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e SCHNEWLY, Bernard. *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.* In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2004. (leitura obrigatória)

GAZOTTI, Maria Aparecida. ***Genres:* an alternative to ELT.** In: NEW ROUTES in EFL. March, 1999.

GIMENEZ, Telma. Language Learning and Language Teaching: Socialisation and Education in 'Letras' Courses. In ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano [et al]. **Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês.** Londrina: EDUEL, 2008 (leitura obrigatória)

LOUSADA, Eliane. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

MURPHY, Raymond. **Essential grammar in use. A self-study reference and practice book for elementary students of English.** Second edition. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

OXFORD, Rebecca L. **Language Learning Strategies. What every teacher should know.** New York: Newbury House Publishers. 1990. p.80, 90-4. (ou 343p.)

REDMAN, Stuart. **English Vocabulary in Use. Pre-intermediate & intermediate.** Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SENA, Antonio Eliseu Lemos Leal e PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA,Diógenes Cândido de. (Org.) Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (**Estratégias de ensino**; 11)

SILVA, Arisvaldo Benedito da e OLIVEIRA, Adelaide P. de. In: LIMA,Diógenes Cândido de. (Org.) Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (**Estratégias de ensino**; 11)

UR, Penny. The effective teacher. **A course in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. Volume IX. Número XXXIII. Abril-Junho 2010. (leitura obrigatória)

7. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Elaboração de seqüências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Lingüística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação.** Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-1930). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1999/2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

LIMA, Diógenes Cândido de. **Foreign-language learning and teaching: from theory to practice.** Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004.

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

MACHADO, A. R. & CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Inglesa.** Curitiba, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1998.

	Coordenadora do Curso
Profas. da disciplina Língua Inglesa II	

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

PLANO DE ENSINO

CURSO:	**LETRAS**	
DISCIPLINA:	**Língua Inglesa II**	
SÉRIE:	**2ºAno**	
TURMA(S):	**2º Ano**	
ANO LETIVO:	**2015**	
PROFESSOR(A)::		
CARGA-HORÁRIA ANUAL:	*Teórica:* **100**	*Prática:* **44**

1. EMENTA DA DISCIPLINA NO CURSO

Dar continuidade ao desenvolvimento discursivo do aluno iniciado no 1º. Ano, trabalhando com **textos orais e escritos** mais elaborados e extensos. Ênfase na produção oral e na escrita. O papel da leitura em LE. Estratégias e técnicas de leitura. Uso da Internet como ferramenta de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa. Desenvolvimento do futuro profissional através de leitura, discussão e reflexão sobre o professor de LE em formação em serviço. Fonética: consoantes.

2. OBJETIVOS DA DISCIPLINA NO CURSO

- Desenvolver as capacidades de linguagem: capacidade de significação, capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva em Língua Inglesa na compreensão e produção escrita, bem como na compreensão e produção oral;
- Praticar usos e funções da linguagem de diversos gêneros textuais de diferentes esferas de atividade;
- Proporcionar ao professor em formação a prática da compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral em Língua Inglesa por meio de situações sociais com base em uma visão de linguagem como prática social;
- Discutir compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral em língua inglesa no contexto do trabalho e formação docente;
- Promover a compreensão do uso de estratégias e técnicas de leitura em Língua Inglesa;
- Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa;

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

- Oportunizar ao aluno a compreensão e discussão sobre o papel do professor de línguas e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

3. PROGRAMA DA DISCIPLINA

3.1 Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, contemplando as capacidades de linguagem, bem como os usos e funções da língua inglesa.
3.2 Compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral em língua inglesa no contexto do trabalho docente.
3.3 Estratégias e técnicas de leitura em Língua Inglesa.
3.4 Aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa.
3.5 O papel do professor de línguas e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.
3.6 Formação de professores: Artigos científicos ou outros textos sobre a formação do professor de Língua Inglesa e o processo de ensino e aprendizagem desta língua.
3.7 Gêneros textuais a serem estudados e seus elementos constitutivos:

Gênero textual	Finalidades e aspectos contextuais	Agir social/ Atividade prática	Agir crítico/ Aspectos críticos	Sequências textuais	Aspectos Léxico-gramaticais
• Anúncios institucionais e de serviços (texto de apoio)	• Produzir uma campanha publicitária em favor de uma causa social relevante para o contexto escolar local/regional.	• Produção de uma campanha institucional com divulgação na escola.	• Discutir problemas educacionais emergentes e desenvolver atitude responsiva. • Opinar sobre uma questão política relacionada a uma problemática da educação • Entender o papel do contexto de produção para uma maior compreensão das características de um determinado gênero textual.	• Sequência injuntiva • Sequência argumentativa (persuadir e informar)	• Léxico: vocabulário relacionado às temáticas abordadas; • Conectivos; • Coesão nominal e verbal; • Present Simples • Imperativo • Verbos modais • Voz passiva • Adjetivos • Formação de palavras (sufixos e prefixos) • Pronomes pessoais e demonstrativos; • Multimodalidade (cor, tinta, tamanho e formato das letras, imagem) • Aspectos linéricos e fonológicos correspondentes ao gênero estudado
• Sinopse (comentário/ entrevista)	• Produzir um comentário acerca da sinopse e/ou da entrevista estudados.	• Produção de uma entrevista e de um comentário sobre uma das temáticas dos filmes estudados.	• Discutir as temáticas abordadas pelos filmes, estabelecendo relação com questões e papeis sociais. • Entender o papel do contexto de produção para uma maior compreensão das características de um determinado gênero textual.	• Sequência argumentativa (persuadir e informar) • Sequência dialógica • Sequência descritiva	• Léxico: vocabulário relacionado às temáticas abordadas; • WH questions; • Conectivos; • Coesão nominal e verbal; • Modalizações • Aspectos linéricos e fonológicos correspondentes ao gênero estudado • Present simples; • Adjetivos; • Advérbios de tempo e lugar.

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

• Coluna de Conselho com cartas de pedido de aconselhamento e cartas resposta ou pergunta-resposta.	• Expressar um problema pessoal e pedir conselho em busca de uma solução; aconselhar.	• Produção de uma carta de aconselhamento e uma resposta subsumindo-as aos sites específicos.	• Discutir possíveis problemas pessoais enfrentados por adolescentes e desenvolver estudo responsivo. • Entender o papel do contexto de produção para uma maior compreensão das características de um determinado gênero textual.	• Sequência narrativa; • Sequência explicativa; • Sequência argumentativa.	• Léxico vocabulário relacionado às temáticas abordadas; • Conexão; • Coesão nominal e verbal; • verbos modais; • Gerúndio - ING; • Verbos frasais • Presente perfeito; • Presente contínuo; • Aspectos fonéticos e fonológicos correspondentes ao gênero estudado.

4. METODOLOGIA DE TRABALHO DO PROFESSOR NA DISCIPLINA

Ensino com base em gêneros, por meio do procedimento da Sequência Didática.
A mediação em sala de aula será feita por meio de:
- Diagnóstico das capacidades de linguagem;
- Atividades voltadas para o desenvolvimento do domínio da compreensão e produção escrita e/ou oral de diferentes gêneros textuais em língua inglesa;
- Estudos sobre o funcionamento da língua (aspectos léxico-gramaticais);
- Aulas Expositivas;
- Atividades individuais, em pares e/ou em grupos;
- Microensino com atividades de compreensão e produção escrita e/ou oral;
- Discussão e/ou outras atividades sobre os textos indicados para leitura.

Materiais: material impresso, Datashow, aparelhos audiovisuais, Internet, entre outros.

5. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA NO CURSO

1. Avaliação diagnóstica por meio de produção textual inicial oral ou escrita.
2. Avaliação formativa com foco na participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula, bem como nas reescritas dos textos e na produção final.
3. Avaliação somativa com foco nas atividades individuais, em pares ou em grupos por meio de provas, trabalhos e/ou apresentações.
4. Atividades extraclasse, referentes às SD e/ou leituras complementares a serem solicitadas como complementação dos estudos de sala de aula.
5. Produção e implementação de uma microaula de compreensão escrita e/ou oral (para um contexto escolhido pelo professor em formação).

Para que se efetive essa proposta avaliativa lançar-se-á mão de diferentes instrumentos e critérios de avaliação, conforme segue:

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS – O estudante...	DESCRITORES
Produção de textos de	...atende as três etapas	• Atender aos elementos

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

acordo com o gênero estudado/solicitado	articuladas da prática escrita como: planeja o que será produzido, faz a escrita da primeira versão sobre a proposta apresentada e, a partir daí, revisa, reestrutura e reescreve o texto na perspectiva da intencionalidade definida. Produz o texto atendendo aos elementos/características constitutivos do texto considerando-se as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) e, portanto, as circunstâncias de produção (gênero, interlocutor, finalidades, etc.), organização e progressão textual, além de aspectos linguísticos-discursivos.	presentes na lista de constatação, tais como: Adequar a produção do texto ao contexto de produção e de circulação; • Adequar a produção do texto ao plano textual global e à organização do conteúdo; • Adequar a produção do texto aos recursos da linguagem; • Expressar as ideias com clareza
Apresentação oral e Atividades a partir de recursos audiovisuais	...demonstra conhecimento do conteúdo; apresenta argumentos selecionados; adequa a linguagem; apresenta sequência lógica, esclarece dúvidas na exposição oral e usa os recursos adequadamente. Apresenta: compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguístico-discursivos, vocabulário adequado. ...reconhece os recursos expressivos específicos daquele recurso.	• Demonstrar conhecimento do conteúdo; • Adequar a linguagem ao tema, gênero, contexto de produção; • Apresentar compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguísticos-discursivos e vocabulário adequado.
Questões discursivas	...demonstra compreensão do enunciado da questão; comunica-se por escrito, com clareza utilizando-se da norma padrão da Língua Inglesa/Língua Portuguesa, sistematiza o conhecimento de forma adequada.	• Compreender os enunciados; • Responder às questões como um pequeno texto que deve possuir sentido completo; • Responder ao que foi perguntado com precisão; • Fazer uso da linguagem

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

		adequada.
Questões objetivas	...realiza leitura compreensiva do enunciado; demonstra apropriação de alguns aspectos definidos do conteúdo.	• Realizar leitura compreensiva do enunciado; • Demonstrar apropriação de alguns aspectos do conteúdo.
Microaula de compreensão escrita e/ou oral (para um contexto escolhido pelo professor em formação)	Adequação das propostas de atividades ao conteúdo trabalho no ano letivo	• Adequar as atividades aos procedimentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura com atividades que explorem contexto, organização do conteúdo, recursos da linguagem e leitura crítica.

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA

ABREU-TARDELLI, L. S. 2007. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagemde gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). 2007. **Material didático:elaboração e avaliação.** Cabral: editora e livraria universitária. Taubaté.

ADAMY, D. S. Reading Strategies: the key to better reading comprehension. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões.** Porto Alegre: APIRS, 2004.

ASSIS, A. M. O papel da fonologia na formação do professor de Inglês como língua estrangeira. **Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE**. Uberlândia/MG.2010. p. 36-43.

CAIRES, Z. A. S.; CAIRES, C. M. L. Aprendizagem/ensino de segunda língua e fossilização. In: LIMA,Diógenes Cândido de. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (**Estratégias de ensino**; 11)

CRISTOVÃO, V. L. L. Producing didactic sequences for EFL teaching. **New Routes in E.L.T.** São Paulo, n.8, p. 22-23, jun. 1999.

CZIKO, C.; GREENLEAF, C.; HURWITZ, L.; SCHOENBACH, Ruth. What Is Reading? An Excerpt from Reading for Understanding. **The Quarterly**. Vol. 22, No. 3, 2000. Disponível em: http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/787. Acesso em: 11/03/14 às 12h.

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

DOLZ, J., NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FURTOSO, V. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação deprofessores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras.** Londrina: UEL, 2008. p. 127-158.

MURPHY, R. **Essential grammar in use. A self-study reference and practice book for elementary students of English.** Second edition. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies. What every teacher should know.** New York: Newbury House Publishers, 1990. p.80 -94.

SOUZA, J. S.; BENDER, L. S. Modelo Didático do Gênero PSA e sua fundamentação teórica. In: STUTZ, Lidia (Org.). **Modelos Didáticos de Gêneros Textuais:** as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês. Campinas, SP. Pontes Editores, 2014. vol. 10

REDMAN, S. **English Vocabulary in Use. Pre-intermediate & intermediate.** Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

UPHOFF, D. A história dos métodos de ensino no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.) **Discurso e ensino**: A língua inglesa na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

7. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-1930). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1999/2003.

BRONCKART, J. P.. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

CRISTOVÃO, V. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: UEL, 2007.

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

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

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Inglesa.** Curitiba, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1998.

Profa. da disciplina Língua Inglesa II	***Coordenadora do Curso***

Profa. da disciplina Língua Inglesa II

PROGRAD
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
UNESPAR

DIRETORIA DE ENSINO

PLANO DE ENSINO

CAMPUS:	Campo Mourão	
CURSO:	Letras	
DISCIPLINA:	Língua Inglesa II	
SÉRIE:	2º Ano	
TURMA(S):	2º Ano	
ANO LETIVO:	2016	
DOCENTE:		
CARGA-HORÁRIA ANUAL:	*Teórica: 100*	*Prática: 44* (se houver no PPP)

1. EMENTA DA DISCIPLINA NO CURSO

Dar continuidade ao desenvolvimento discursivo do aluno iniciado no 1º. Ano, trabalhando com **textos orais e escritos** mais elaborados e extensos. Ênfase na produção oral e na escrita. O papel da leitura em LE. Estratégias e técnicas de leitura. Uso da Internet como ferramenta de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa. Desenvolvimento do futuro profissional através de leitura, discussão e reflexão sobre o professor de LE em formação em serviço. Fonética: consoantes.

2. OBJETIVOS DA DISCIPLINA NO CURSO

- Desenvolver as capacidades de linguagem: capacidade de significação, capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva em Língua Inglesa na compreensão e produção escrita, bem como na compreensão e produção oral;
- Praticar usos e funções da linguagem de diversos gêneros textuais de diferentes esferas de atividade;
- Proporcionar ao professor em formação inicial a prática da compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral em Língua Inglesa por meio de situações sociais com base em uma visão de linguagem como prática social;
- Discutir compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral em língua inglesa no contexto do trabalho e formação docente;
- Promover a compreensão do uso de estratégias e técnicas de leitura em Língua Inglesa;
- Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa;
- Oportunizar ao aluno a compreensão e discussão sobre o papel do professor de línguas e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

3. PROGRAMA DA DISCIPLINA

3.1 Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, contemplando as capacidades de linguagem, bem como os usos e funções da língua inglesa.

3.2 Compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral em língua inglesa no contexto do trabalho docente.
3.3 Estratégias e técnicas de leitura em Língua Inglesa.
3.4 Aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa.
3.5 O papel do professor de línguas e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.
3.6 Formação de professores: Artigos científicos ou outros textos sobre a formação do professor de Língua Inglesa e o processo de ensino e aprendizagem desta língua.
3.7 Gêneros textuais centrais a serem estudados e seus elementos constitutivos: anúncios institucionais e de serviço público, texto de opinião, sinopse, comentário, entrevista, coluna de conselho com cartas de pedido de aconselhamento e cartas resposta ou pergunta-resposta.
3.8. Gêneros textuais periféricos: trechos de filmes, letras de música, verbetes de dicionário.

Gênero textual	Finalidades e aspectos contextuais	Agir social/ Atividade prática	Agir crítico/ Aspectos críticos	Sequências textuais	Aspectos Lexico-gramaticais
• Anúncios institucionais e de serviços (textos de exposição)	• Produzir uma campanha publicitária em favor de uma causa social relevante para o contexto escolar local/regional.	• Produção de uma campanha institucional com divulgação na escola.	• Discutir problemas educacionais emergentes e desenvolver atitude responsiva. • Opinar sobre uma questão polêmica relacionada a uma problemática da educação. • Entender o papel do contexto de produção para uma maior compreensão das características de um determinado gênero textual.	• Sequência expositiva • Sequência argumentativa (persuadir e informar)	• Léxico/ vocabulário relacionado às temáticas abordadas; • Conexão; • Coesão nominal e verbal; • Pronome Simples; • Imperativo; • Verbos modais; • Voz passiva; • Adjetivos; • Formação de palavras (sufixos e prefixos); • Pronomes pessoais e demonstrativos; • Multimodalidade (cor, áudio, tamanho e formato das letras, imagens); • Aspectos fonéticos e fonológicos correspondentes ao gênero estudado.
• Sinopse (comentário televisivo)	• Produzir um comentário acerca da sinopse e/ou da entrevista estudados.	• Produção de uma entrevista e de um comentário sobre uma das temáticas dos filmes estudados.	• Discutir as temáticas abordadas pelos filmes, estabelecendo relação com questões e papeis sociais. • Entender o papel do contexto de produção para uma maior compreensão das características de um determinado gênero textual.	• Sequência argumentativa (persuadir e informar) • Sequência dialógica • Sequência descritiva	• Léxico/ vocabulário relacionado às temáticas abordadas; • *Wh* questions; • Conexão; • Coesão nominal e verbal; • Modalizações; • Aspectos fonéticos e fonológicos correspondentes ao gênero estudado. • Presente simples; • Adjetivos; • Advérbios de tempo e lugar.
• Coluna de Conselho com cartas de pedido de aconselhamento e cartas resposta ou pergunta-resposta.	• Expressar um problema pessoal e pedir conselho em busca de uma solução; aconselhar.	• Produção de uma carta de aconselhamento e uma resposta submetendo-as aos sites específicos.	• Discutir possíveis problemas pessoais enfrentados por adolescentes e desenvolver atitude responsiva. • Entender o papel do contexto de produção para uma maior compreensão das características de um determinado gênero textual.	• Sequência narrativa; • Sequência explicativa; • Sequência argumentativa;	• Léxico/ vocabulário relacionado às temáticas abordadas; • Conexão; • Coesão nominal e verbal; • verbos modais; • Gerúndio - ING; • Verbos frasais • Presente perfeito; • Presente contínuo; • Aspectos fonéticos e fonológicos correspondentes ao gênero estudado.

4.METODOLOGIA DE TRABALHO DO PROFESSOR NA DISCIPLINA

Ensino com base em gêneros, por meio do procedimento da Sequência Didática.
A mediação em sala de aula será feita por meio de:
- Diagnóstico das capacidades de linguagem;
- Atividades voltadas para o desenvolvimento do domínio da compreensão e produção escrita e/ou oral de diferentes gêneros textuais em língua inglesa;
- Estudos sobre o funcionamento da língua (aspectos léxico-gramaticais);
- Aulas Expositivas;
- Atividades individuais, em pares e/ou em grupos;
- Microensino com atividades de compreensão e produção escrita e/ou oral;
- Discussão e/ou outras atividades sobre os textos indicados para leitura.

Materiais: material impresso, Datashow, aparelhos audiovisuais, Internet, entre outros.

5. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA NO CURSO

1. Avaliação diagnóstica por meio de produção textual inicial oral ou escrita.
2. Avaliação formativa com foco na participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula, bem como nas reescritas dos textos e na produção final.
3. Avaliação somativa com foco nas atividades individuais, em pares ou em grupos por meio de provas, trabalhos e/ou apresentações.
4. Atividades extraclasse, referentes às SD e/ou leituras complementares a serem solicitadas como complementação dos estudos de sala de aula.
5. Produção e implementação de uma microaula de compreensão escrita e/ou oral (para um contexto escolhido pelo professor em formação inicial).

Para que se efetive essa proposta avaliativa lançar-se-á mão de diferentes instrumentos e critérios de avaliação, conforme segue:

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS – O estudante...	DESCRITORES
Produção de textos de acordo com o gênero estudado/solicitado	...atende as três etapas articuladas da prática escrita como: planeja o que será produzido, faz a escrita da primeira versão sobre a proposta apresentada e, a partir daí, revisa, reestrutura e reescreve o texto na perspectiva da intencionalidade definida. Produz o texto atendendo aos elementos/características constitutivos do texto considerando-se as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) e, portanto, as circunstâncias de produção (gênero, interlocutor, finalidades, etc.), organização e progressão textual, além de aspectos linguísticos-discursivos.	• Atender aos elementos presentes na lista de constatação, tais como: Adequar a produção do texto ao contexto de produção e de circulação; • Adequar a produção do texto ao plano textual global e à organização do conteúdo; • Adequar a produção do texto aos recursos da linguagem; • Expressar as ideias com clareza
Apresentação oral e	...demonstra conhecimento do	• Demonstrar conhecimento

Atividades a partir de recursos audiovisuais	conteúdo; apresenta argumentos selecionados; adequa a linguagem; apresenta sequência lógica, esclarece dúvidas na exposição oral e usa os recursos adequadamente. Apresenta: compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguístico-discursivos, vocabulário adequado. ...reconhece os recursos expressivos específicos daquele recurso.	do conteúdo; • Adequar a linguagem ao tema, gênero, contexto de produção; • Apresentar compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguísticos-discursivos e vocabulário adequado.
Questões discursivas	...demonstra compreensão do enunciado da questão; comunica-se por escrito, com clareza utilizando-se da norma padrão da Língua Inglesa/Língua Portuguesa, sistematiza o conhecimento de forma adequada.	• Compreender os enunciados; • Responder às questões como um pequeno texto que deve possuir sentido completo; • Responder ao que foi perguntado com precisão; • Fazer uso da linguagem adequada.
Questões objetivas	...realiza leitura compreensiva do enunciado; demonstra apropriação de alguns aspectos definidos do conteúdo.	• Realizar leitura compreensiva do enunciado; • Demonstrar apropriação de alguns aspectos do conteúdo.
Microaula de compreensão escrita e/ou oral (para um contexto escolhido pelo professor em formação inicial)	Adequação das propostas de atividades ao conteúdo trabalho no ano letivo	• Adequar as atividades aos procedimentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura com atividades que explorem contexto, organização do conteúdo, recursos da linguagem e leitura crítica.

6. LEITURAS COMPLEMENTARES

BIMESTRES	LEITURAS
1º	**Texto em Português:** BEATO-CANATO, Ana Paula; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Compreensão e produção escrita na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. In: NASCIMENTOS, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Orgs.) Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. **(xerox)** **Texto em Inglês:** CZIKO, Christine; GREENLEAF, Cynthia; HURWITZ, Lori e Schoenbach, Ruth. What Is Reading? An Excerpt from Reading for Understanding. **The Quarterly**. Vol. 22, No. 3, 2000. Disponível em: http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/787. Acesso em: 11/03/14 às 12h.

	(digitalizado)
2º	**Texto em Português:** VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1998. **(xerox)** Texto em Inglês: **ADAMY, Daline Schramm. Reading Strategies: the key to better reading comprehension. In: SARMENTO, Simone & MÜLLER, Vera (Orgs.).** O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões. **Porto Alegre: APIRS, 2004. Não** (xerox)
3º	**Texto em Português:** DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e SCHNEWLY, Bernard. *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (leitura obrigatória) **Sim (xerox e digitalizado)** **Texto em Inglês:** JORDAO, Clarissa Menezes e FOGACA, Francisco Carlos. Critical literacy in the english language classroom. **DELTA** [online]. 2012, vol.28, n.1, pp. 69-84. ISSN 0102-4450. **(digitalizado)**
4º	**Texto em Português:** LIBÂNEIO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Texto em Inglês:** CRISTOVÃO, Vera Lucia. **Producing didactic sequences for EFL teaching**. New Routes in ELT, São Paulo, n.8, p. 22-23, jun. 1999. (leitura obrigatória) **(digitalizado)**

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA

ABREU-TARDELLI, L. S. 2007. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagemde gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). 2007. **Material didático:elaboração e avaliação.** Cabral: editora e livraria universitária. Taubaté.

ADAMY, D. S. Reading Strategies: the key to better reading comprehension. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões.** Porto Alegre: APIRS, 2004.

ASSIS, A. M. O papel da fonologia na formação do professor de Inglês como língua estrangeira. **Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE**. Uberlândia/MG.2010. p. 36-43.

CAIRES, Z. A. S.; CAIRES, C. M. L. Aprendizagem/ensino de segunda língua e fossilização. In: LIMA,Diógenes Cândido de. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (**Estratégias de ensino**: 11)

CRISTOVÃO, V. L. L. Producing didactic sequences for EFL teaching. **New Routes in ELT.** São Paulo, n.8, p. 22-23, jun. 1999.

CZIKO, C.; GREENLEAF, C.; HURWITZ, L.; SCHOENBACH, Ruth. What Is Reading? An Excerpt from Reading for Understanding. **The Quarterly**, Vol. 22, No. 3, 2000. Disponível em: http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/787. Acesso em: 11/03/14 às 12h.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FURTOSO, V. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação deprofessores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras.** Londrina: UEL, 2008. p. 127-158.

MURPHY, R. **Essential grammar in use. A self-study reference and practice book for elementary students of English.** Second edition. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies. What every teacher should know.** New York: Newbury House Publishers. 1990. p.80 -94.

SOUZA, J. S.; BENDER, L. S. Modelo Didático do Gênero PSA e sua fundamentação teórica. In: STUTZ, Lidia (Org.). **Modelos Didáticos de Gêneros Textuais:** as construções dos alunos professors do PIBID Letras Inglês. Campinas, SP. Pontes Editores, 2014. vol. 10

REDMAN, S. **English Vocabulary in Use. Pre-intermediate & intermediate.** Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

UPHOFF, D. A história dos métodos de ensino no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.) **Discurso e ensino**: A língua inglesa na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

8. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-1930). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1999/2003.

BRONCKART, J. P.. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

CRISTOVÃO, V. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: UEL, 2007.

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

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Inglesa.** Curitiba, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1998.

Profas. da disciplina Língua Inglesa II

Coordenadora do Curso

PROGRAD
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
UNESPAR

DIRETORIA DE ENSINO

PLANO DE ENSINO

CAMPUS:	Campo Mourão	
CURSO:	Letras	
DISCIPLINA:	Língua Inglesa II	
SÉRIE:	2º Ano	
TURMA(S):	2º Ano	
ANO LETIVO:	2017	
DOCENTE:		
CARGA-HORÁRIA ANUAL:	*Teórica: 114*	*Prática: 30* (se houver no PPP)

1. EMENTA DA DISCIPLINA NO CURSO

Dar continuidade ao desenvolvimento discursivo do aluno iniciado no 1º. Ano, trabalhando com **textos orais e escritos** mais elaborados e extensos. Ênfase na produção oral e na escrita. O papel da leitura em LE. Estratégias e técnicas de leitura. Uso da Internet como ferramenta de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa. Desenvolvimento do futuro profissional através de leitura, discussão e reflexão sobre o professor de LE em formação em serviço. Fonética: consoantes.

2. OBJETIVOS DA DISCIPLINA NO CURSO

- Desenvolver as capacidades de linguagem em Língua Inglesa na compreensão e produção escrita, bem como na compreensão e produção oral;
- Trabalhar diversos gêneros textuais de diferentes esferas da atividade humana;
- Proporcionar ao professor em formação inicial a prática da compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral em Língua Inglesa por meio de situações de comunicação com base em uma visão de linguagem como prática social, considerando o contexto do trabalho e formação docente;
- Usar tecnologias digitais como ferramentas de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa;
- Estudar os aspectos léxico-gramaticais tanto inerentes aos gêneros de texto em foco quanto às necessidades e/ou dificuldades de aprendizagem que se apresentarem nas produções orais e/ou escritas.
- Promover a compreensão do uso de estratégias e técnicas de leitura em Língua Inglesa;
- Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa, com foco nas consoantes;
- Oportunizar ao aluno a compreensão e discussão sobre o papel do professor de línguas e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

3. PROGRAMA DA DISCIPLINA

3.1. Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, contemplando as capacidades de linguagem.
3.2. Aspectos léxico-gramaticais inerentes aos gêneros a serem estudados: vocabulário relacionado às temáticas abordadas, conexão (conectivos), coesão nominal e verbal, operadores argumentativos, sequências injuntiva, argumentativa, dialógica, descritiva, explicativa e narrativa, tempos verbais: Presente Simples, Presente Contínuo e Presente Perfeito, Verbos Modais e Modalizações, Imperativo, Voz passiva, Gerúndio (-ING), Verbos frasais, adjetivos, formação de palavras (sufixos e prefixos), pronomes pessoais, pronomes possessivos adjetivos, pronomes possessivos, pronomes oblíquos, demonstrativos e interrogativos *(WH-questions)*, advérbios de tempo e lugar, multimodalidade (cor, áudio, tamanho e formato das letras, imagem), aspectos fonéticos e fonológicos correspondentes ao gênero estudado.
3.3. Aspectos léxico-gramaticais, considerados transversais, não inerentes aos gêneros estudados, conforme se apresentarem as necessidades e/ou dificuldades de aprendizagem.
3.4. Estratégias e técnicas de leitura em Língua Inglesa.
3.5. Aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa.
3.6. A formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e o processo de ensino e aprendizagem desta língua.
3.7. Gêneros textuais centrais a serem estudados e seus elementos constitutivos por meio do uso e função de marcas linguísticas como recursos para se entender a constituição dos gêneros textuais a serem estudados: coluna de conselho com cartas de pedido de aconselhamento e cartas resposta, anúncios institucionais e de serviço público, texto de opinião, sinopse/resumo escolar.
3.8. Gêneros textuais periféricos: comentário, trechos de filmes, letras de música, verbetes de dicionário.

4.METODOLOGIA DE TRABALHO DO PROFESSOR NA DISCIPLINA

A mediação em sala de aula será feita por meio de:
- Atividades voltadas para o desenvolvimento do domínio da compreensão e produção escrita e/ou oral de diferentes gêneros textuais em língua inglesa;
- Estudos dirigidos sobre o funcionamento da língua (aspectos léxico-gramaticais);
- Aulas Expositivas;
- Atividades individuais, em pares e/ou em grupos;
- Discussão e/ou outras atividades sobre os textos indicados para leitura.
- Leituras de formação: Artigos científicos ou outros textos sobre a formação do professor de Língua Inglesa e o processo de ensino e aprendizagem desta língua.

5. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA NO CURSO

1. Avaliação diagnóstica por meio de produção textual inicial oral ou escrita.
2. Avaliação formativa com foco na participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula, bem como nas reescritas dos textos e na produção final.
3. Avaliação somativa com foco nas atividades individuais, em pares ou em grupos por meio de provas (estas sempre com o maior peso), trabalhos e/ou apresentações.
4. Atividades extraclasse, referentes às leituras complementares a serem solicitadas como complementação dos estudos de sala de aula.

Para que se efetive, essa proposta avaliativa lançar-se-á mão de diferentes instrumentos e critérios de avaliação, conforme segue:

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS – O estudante...	DESCRITORES
Produção de textos de acordo com o gênero estudado/solicitado	...atende as três etapas articuladas da prática escrita como: planeja o que será produzido, faz a escrita da primeira versão sobre a proposta apresentada e, a partir daí, revisa, reestrutura e reescreve o texto na perspectiva da intencionalidade definida. Produz o texto atendendo aos elementos/características constitutivos do texto considerando-se as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) e, portanto, as circunstâncias de produção (gênero, interlocutor, finalidades, etc.), organização e progressão textual, além de aspectos linguístico-discursivos.	• Atender aos elementos presentes na lista de constatação, tais como: Adequar a produção do texto ao contexto de produção e de circulação; • Adequar a produção do texto ao plano textual global e à organização do conteúdo; • Adequar a produção do texto aos recursos da linguagem; • Expressar as ideias com clareza
Apresentação oral e Atividades a partir de recursos audiovisuais	...demonstra conhecimento do conteúdo; apresenta argumentos selecionados; adequa a linguagem; apresenta sequência lógica, esclarece dúvidas na exposição oral e usa os recursos adequadamente. Apresenta: compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguístico-discursivos, vocabulário adequado. ...reconhece os recursos expressivos específicos daquele recurso.	• Demonstrar conhecimento do conteúdo; • Adequar a linguagem ao tema, gênero, contexto de produção; • Apresentar compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguístico-discursivos e vocabulário adequado.
Questões discursivas	...demonstra compreensão do enunciado da questão; comunica-se por escrito, com clareza utilizando-se da norma padrão da Língua Inglesa/Língua Portuguesa, sistematiza o conhecimento de forma adequada.	• Compreender os enunciados; • Responder às questões como um pequeno texto que deve possuir sentido completo; • Responder ao que foi perguntado com precisão; • Fazer uso da linguagem adequada.
Questões objetivas	...realiza leitura compreensiva do enunciado; demonstra	• Realizar leitura

	apropriação de alguns aspectos definidos do conteúdo.	compreensiva do enunciado; • Demonstrar apropriação de alguns aspectos do conteúdo.
Microaula de compreensão escrita e/ou oral (para um contexto escolhido pelo professor em formação inicial)	Adequação das propostas de atividades ao conteúdo trabalho no ano letivo	• Adequar as atividades aos procedimentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura com atividades que explorem contexto, organização do conteúdo, recursos da linguagem e leitura crítica.

6. LEITURAS DE FORMAÇÃO

BIMES TRES	LEITURAS
1º	**Texto em Inglês:** ADAMY, Daline Schramm. Reading Strategies: the key to better reading comprehension. In: SARMENTO, Simone & MÜLLER, Vera (Orgs.). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões.** Porto Alegre: APIRS, 2004. (Não consta na Biblioteca, impresso.)
2º	**Texto em Português:** DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. *Seqüências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.* In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Consta na Biblioteca, impresso e digitalizado).
3º	**Texto em Inglês:** JORDAO, Clarissa Menezes e FOGACA, Francisco Carlos. Critical literacy in the English language classroom. **DELTA** [online]. 2012, vol.28, n.1, pp. 69-84. ISSN 0102-4450. (digitalizado)
4º	**Texto em Português:** FURTOSO, V. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras.** Londrina: UEL, 2008. p. 127-158. (digitalizado)

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA

ADAMY, D. S. Reading Strategies: the key to better reading comprehension. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões.** Porto Alegre: APIRS, 2004.

ANJOS-SANTOS, L. M. dos. *et al* (Orgs.)Teaching and learning English in digital times: suggested workshop materials. Londrina: Kan Editora, 2013.

BRONCKART, J. P., **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. Producing didactic sequences for EFL teaching. **New Routes in ELT.** São Paulo, n.8, p. 22-23, jun. 1999.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FURTOSO, V. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras.** Londrina: UEL, 2008. p. 127-158.

JORDAO, Clarissa Menezes e FOGACA, Francisco Carlos. Critical literacy in the english language classroom. **DELTA** [online]. 2012, vol.28, n.1, pp. 69-84. ISSN 0102-4450.
MURPHY, R. **Essential grammar in use. A self-study reference and practice book for elementary students of English.** Second edition. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies. What every teacher should know.** New York: Newbury House Publishers. 1990. p.80 -94.

RIOS-REGISTRO, E. S. Connecting ide@s: tools for teaching English in a contemporary society. *et al.* (Orgs.) Londrina, UEL: CAPES, 2011.

8. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-1930). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1999/2003.

CRISTOVÃO, V. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: UEL, 2007.

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

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Inglesa.** Curitiba, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PROGRAD
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
UNESPAR

DIRETORIA DE ENSINO

Profas. da disciplina Língua Inglesa II

Coordenadora do Curso

ANEXO B – PLANOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA III

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
FECILCAM

PLANO DE ENSINO

CURSO:	**Letras**	
DISCIPLINA:	**Língua Inglesa III**	
SÉRIE:	**3º ano**	
TURMA(S):	**A**	
ANO LETIVO:	**2012**	
PROFESSORAS:		
CARGA-HORÁRIA ANUAL:	*Teórica:* **144**	*Prática:* **inserida na teoria**

1. EMENTA DA DISCIPLINA NO CURSO

O conceito de língua, linguagem e cultura na perspectiva sócio-histórica. Fonética e fonologia: Vogais. As principais diferenças nas vogais entre as variedades mais conhecidas. posicionamento crítico em relação à pronúncia e os diferentes sotaques no ensino/aprendizagem de língua inglesa. A relação língua e cultura no ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira. A língua inglesa e a construção da identidade e da cidadania um mundo globalizado. Papéis e funções do professor de línguas na formação do educando. Desenvolvimento da oralidade e da escrita na língua-alvo através de assistência e debates críticos de filmes, artigos, entrevistas. Estudo específico dos pontos gramaticais: present perfect e reported speech e sua função no discurso em língua inglesa.

2. OBJETIVOS DA DISCIPLINA NO CURSO

Pré-Intermediário
1.Oportunizar práticas pedagógicas com o intuito de desenvolver a modalidade de compreensão e produção oral e escrita do aluno-professor em nível pré-intermediário de proficiência.
2.Desenvolver aspectos gramaticais em nível intermediário.
3.Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos.
4.Discutir a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem.
5.Promover e desenvolver um posicionamento crítico em relação aos temas trabalhados, bem como discutir sobre a formação do professor de línguas.
6.Oportunizar momentos em que o aluno-professor seja capaz de propor, desenvolver e apresentar atividades de micro-ensino visando a futura prática do aluno-professor de Língua Inglesa.

3. PROGRAMA DA DISCIPLINA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
FECILCAM

- Atividades de produção e compreensão oral e escrita por meio de gêneros discursivos em diferentes esferas de circulação. (Quais Gêneros??)
- Desenvolvimento do conhecimento sistêmico em todos os campos da linguística (nível lexical, semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico) a partir dos temas e gêneros discursivos abordados em um nível pré-intermediário:
1º. Semestre: artigo de opinião, notícias.
2º. Semestre: propaganda e anúncios publicitários.
- Fonética e fonologia: vogais e semi-vogais.
-Atividades prático-pedagógicas com foco no processo de ensino e aprendizagem de línguas.
Aspectos gramaticais:????????
- Leitura e discussão de artigos, com algumas resenhas, que tenham como temas o processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem a formação inicial e continuada do professor de línguas.

4. METODOLOGIA DE TRABALHO DO PROFESSOR NA DISCIPLINA

Os encontros serão norteados pela teoria socio-interacionista (Vygotsky, 1989) e dialógic(os de Bakhtin) a de Freire (1990), sob o formato de seminários, debates, exposição oral, apresentação de tópicos por equipe em pares e em grupos. A avaliação será realizada através de testes, trabalhos de pesquisa, escritura de textos formais, resenhas orais e escrita de filmes, artigos, notícias.

5. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA NO CURSO

- Avaliações orais e escritas.
- Apresentações orais.
- Produções escritas.
- Resenhas.
- Aulas práticas.

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA

7. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO

FECILCAM
Pública, gratuita, de qualidade

PLANO DE ENSINO

CURSO:	Letras	
DISCIPLINA:	Língua Inglesa III	
SÉRIE:	3º ano	
TURMA(S):	A	
ANO LETIVO:	2013	
PROFESSORAS:		
CARGA-HORÁRIA ANUAL:	*Teórica:* 144	*Prática:* Inserida na teoria

1. EMENTA DA DISCIPLINA NO CURSO

O conceito de língua, linguagem e cultura na perspectiva sócio-histórica. Fonética e fonologia: Vogais. As principais diferenças nas vogais entre as variedades mais conhecidas. Posicionamento crítico em relação à pronúncia e os diferentes sotaques no ensino/aprendizagem de língua inglesa. A relação língua e cultura no ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira. A língua inglesa e a construção da identidade e da cidadania um mundo globalizado. Papéis e funções do professor de línguas na formação do educando. Desenvolvimento da oralidade e da escrita na língua-alvo através de assistência e debates críticos de filmes, artigos, entrevistas. Estudo específico dos pontos gramaticais: *present perfect* e *reported speech* e sua função no discurso em Língua Inglesa.

2. OBJETIVOS DA DISCIPLINA NO CURSO

1. Oportunizar práticas pedagógicas com o intuito de desenvolver a compreensão e produção oral e escrita do aluno-professor em nível pré-intermediário de proficiência.
2. Desenvolver aspectos gramaticais em nível pré-intermediário.
3. Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos.
4. Discutir a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem.
5. Promover e desenvolver um posicionamento crítico em relação aos temas trabalhados, bem como discutir sobre a formação do professor de línguas.
6. Desenvolver e apresentar atividades de micro-ensino no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, visando a futura prática do aluno-professor.

3. PROGRAMA DA DISCIPLINA

1. Atividades de produção e compreensão oral e escrita por meio de gêneros discursivos em diferentes esferas de circulação.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO

FECILCAM
Pública, gratuita, de qualidade

2. Desenvolvimento do conhecimento sistêmico em todos os campos da linguística (nível lexical, semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico) a partir dos temas e gêneros discursivos abordados em um nível pré-intermediário.

1º semestre:

Fonética e fonologia: vogais, semi-vogais.
Aspectos linguísticos
Presente Perfeito X Presente Perfeito Contínuo
Passado Perfeito X Passado Perfeito Contínuo
Condicionais
Pronomes e determinantes
Adjetivos e Advérbios

2º semestre:

Artigos de opinião, notícias, propagandas e anúncios publicitários
Atividades prático-pedagógicas com foco no processo de ensino e aprendizagem de línguas.
Leitura e discussão de artigos, com algumas resenhas, que tenham como temas o processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem a formação inicial e continuada do professor de línguas.

4. METODOLOGIA DE TRABALHO DO PROFESSOR NA DISCIPLINA

Os encontros serão norteados pela teoria socio-interacionista (Vygotsky, 1989 e dialógicos de Bakhtin, 2005), sob o formato de seminários, debates, exposição oral, apresentação de tópicos por equipe em pares e em grupos.

5. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA NO CURSO

- Avaliações orais e escritas.
- Apresentações orais.
- Produções escritas.
- Resenhas.
- Aulas práticas.

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA

BOLTON, David & GOODEY, Noel. *Trouble with verbs?* Delta Publishing. English Teaching Professional. 1999.

CPE – *Certificate of Proficiency in English*. Handbook. University of Cambridge. 2002.

EASTWOOD, John. *Oxford Practice Grammar: Intermediate*. Oxford: OUP, 2006.

HANCOCK, Mark. *Pronunciation games*. Cambridge University Press. 2002.

KAY, Sue & Jones, Vaughan. *Inside Out*. Student's Book. Intermediate. Macmillan Heinemann. English Language Teaching. 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO

FECILCAM
Pública, gratuita, de qualidade

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira*. Richmond. 2009.

LONGMAN: *Dictionary of Contemporary English*. London: Longman, 2006.

MURPHY, R. *English Grammar in Use*. Intermediate. Cambridge:

OXENDEN, Clive; SELIGSON, Paul & LATHAM-Koening, Christina. *English File*, Nº 2. Oxford University Press. 1997.

OXFORD. *Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

OXFORD: Dicionário escolar para estudantes brasileiros de inglês. Oxford: OUP, 2005.

SOARS, John & Liz. *New Headway English course*. Intermediate Student's Book. Part A and B. Oxford: OUP, 1996.

SWAN, M. *Practical English Usage*. 2 ed, Oxford: Oxford University Press, 1995.

SWAN, M. & WALTER, Catherine. *How English works. A grammar practice Book*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

VINCE, Michael. *Intermediate Language Practice*. Heinemann ELT. 1998.

UR, Penny. *A course in language teaching practice and theory*. Cambridge: CUP, 1996.

7. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA

BRAIT, Beth. (Org.) *BAKHTIN conceitos-chave*. Editora Contexto. 2005.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Editora UFPR. 4ª edição. 2007.

Professora da disciplina

Coordenadora do Curso

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO

FECILCAM
Fábrica, gratuita, de qualidade

PLANO DE ENSINO

CURSO:	**Letras**	
DISCIPLINA:	**Língua Inglesa III**	
SÉRIE:	**3º ano**	
TURMA(S):	**A**	
ANO LETIVO:	**2014**	
PROFESSORAS:		
CARGA-HORÁRIA ANUAL:	***Teórica:* 144**	***Prática:* Inserida na teoria**

1. EMENTA DA DISCIPLINA NO CURSO

O conceito de língua, linguagem e cultura na perspectiva sócio-histórica. Fonética e fonologia: Vogais. As principais diferenças nas vogais entre as variedades mais conhecidas. Posicionamento crítico em relação à pronúncia e os diferentes sotaques no ensino/aprendizagem de língua inglesa. A relação língua e cultura no ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira. A língua inglesa e a construção da identidade e da cidadania um mundo globalizado. Papéis e funções do professor de línguas na formação do educando. Desenvolvimento da oralidade e da escrita na língua-alvo através de assistência e debates críticos de filmes, artigos, entrevistas. Estudo específico dos pontos gramaticais: *present perfect* e *reported speech* e sua função no discurso em Língua Inglesa.

2. OBJETIVOS DA DISCIPLINA NO CURSO

1. Discutir a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem.
2. Desenvolver as capacidades de linguagem básicas: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva em LI;
3. Oportunizar práticas pedagógicas com o intuito de desenvolver a compreensão e produção oral e escrita do aluno-professor em nível pré-intermediário de proficiência.
4. Desenvolver e apresentar atividades de micro-ensino no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, visando a futura prática do aluno-professor.
5. Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa.
6. Oportunizar ao aluno a compreensão sobre o papel do professor de Línguas de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO

FECILCAM
Pública, gratuita, de qualidade

3. PROGRAMA DA DISCIPLINA

1. Atividades de produção e compreensão oral e escrita por meio de gêneros textuais de diferentes esferas de circulação.
2. Desenvolvimento do conhecimento sistêmico em todos os campos da linguística (nível lexical, semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico) a partir dos gêneros discursivos abordados em um nível pré-intermediário.

Gêneros textuais: poemas e comentário; lendas urbanas; artigo de opinião, romance gráfico.

3. Trabalho com as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) básicas da Língua Inglesa:

3.1 Análise contextual;
3.2 Revisão de funções básicas da Língua Inglesa, tais como: descrever (sequencias descritivas), informar (sequencias explicativas/injuntiva) orientar, argumentar, relatar, narrar
3.3 Aspectos léxico-gramaticais: Fonética e fonologia: vogais /æ/, /e/, /ɪ/, /i:/; semi-vogais; aspectos linguísticos; Presente Perfeito X Presente Perfeito Contínuo; Passado Perfeito X Passado Perfeito Contínuo; Condicionais; Pronomes e determinantes; Adjetivos e Advérbios; Pronomes Relativos; Operadores discursivos; Discurso direto e indireto Simple Past
4. Leitura e discussão de artigos, com algumas resenhas, que tenham como temas o processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como a formação inicial e continuada do professor de línguas.
(leituras realizadas:
FURTOSO, V. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação deprofessores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras.** Londrina: UEL, 2008. p. 127-158
LESSA, Angela B. Cavenaghi T. e LIBERALI, Fernanda Coelho. Critical literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity. DELTA [online]. 2012, vol.28, n.2, pp. 331-352. ISSN 0102-4450.
LIMA, Diógenes Cândido de e ROEPCKE, Yvonna M. Foreign language teachers as culture brokers. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Foreign-language learning and teaching: from theory to practice.** Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004.
ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos; CAMARGO, Gladys Pens de Quevedo Pereira de. Língua Inglesa, Formação de professores e cidadania: articulando áreas afins. In: GIMENEZ, Telma. (Org.) **Tecendo as manhãs:** pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007
PAIVA, V. L. M . O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) A formação de professores de línguas: CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Alguns Aspectos Teóricos e Políticos sobre a Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira.** Revista Eletrônica de Educação. Ano III. No. 06, jan./jul. 2010. Seminário:
DUBOC, Ana Paula Martinez. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011 . Available from <http://www.scielo.br.ez78.periodicos.capes.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Feb. 2012. http://dx.doi.org.ez78.periodicos.capes.gov.br/10.1590/S1984-63982011000300007.
Novos Olhares - Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

UPHOFF, Dörthe. A história dos métodos de ensino no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmem Zink, org. Discurso e ensino: A língua inglesa na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007

4. METODOLOGIA DE TRABALHO DO PROFESSOR NA DISCIPLINA

Ensino de Gêneros, por meio do procedimento da Sequência Didática.
A mediação em sala de aula será feita por meio de:
1. Aulas Expositivas;
2. Atividades individuais, pares e em grupos;
3. Seminários;
4. Apresentação oral;
3. Discussão sobre os textos indicados para leitura.

ARTEFATOS:
1. Simbólicos: gêneros textuais.
2. Materiais: material impresso (textos, atividades), data show, aparelhos audiovisuais, internet, dentre outros.

5. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA NO CURSO

1. Avaliação diagnóstica por meio de produção textual inicial oral ou escrita.
2. Avaliação formativa com foco na participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula, bem como nas reescritas dos textos e na produção final.
3. Avaliação somativa com foco nas atividades individual por meio de provas, trabalhos e apresentações.
4. Avaliação em pares ou em grupo, oral e escrita.

Modalidade (tipo)	Função	Propósito (para que usar)	Época (quando aplicar
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. Detectar dificuldades específicas de aprendizagens, tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre letivos, ou no início de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo ensino-aprendizagem.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de	Ao final de um ano ou semestre letivos, ou final de uma unidade de ensino.

Ao longo do desenvolvimento das sequências as avaliações serão constantes e deverão abranger:

- a aprendizagem escrita (produção de texto de gêneros variados, respostas discursivas, relatórios);
- a aprendizagem oral (apresentação oral, seminário, debate);
- a aprendizagem de leitura (atividade de leitura compreensiva de textos, questões discursivas e questões objetivas);
- atividades extraclasse que serão solicitadas como complementação dos estudos de sala de aula.

Para que se efetive essa proposta avaliativa lançar-se-á mão de diferentes instrumentos e critérios de avaliação, conforme segue:

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS – O estudante...
Atividades de leitura compreensiva de textos	...reconhece os elementos/características constitutivos do texto considerando-se as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva); compreende as ideias presentes no texto; interage com o texto por meio de questionamentos, concordância ou discordâncias; fala sobre o texto, expressa suas ideais com clareza e sistematiza o conhecimento de forma adequada; estabelece relações entre o texto e o conteúdo abordado em sala.
Produção de textos de acordo com o gênero estudado/solicitado	...atende as três etapas articuladas da prática escrita como: planeja o que será produzido, faz a escrita da primeira versão sobre a proposta apresentada a partir daí, revisa, reestrutura e reescreve o texto na perspectiva da intencionalidade definida. Produz o texto atendendo aos elementos/características constitutivos do texto considerando-se as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) e,

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO

FECILCAM
Pública, gratuita, de qualidade

	portanto, as circunstâncias de produção (gênero, interlocutor, finalidades, etc.), organização e progressão textual, além de aspectos linguísticos, tais como: expressa as ideias com clareza (coerência e coesão); adequa a linguagem às exigências do contexto de produção, dando diferentes graus de formalidade ou informalidade, atende os termos de léxico, de estrutura; elabora argumentos consistentes; respeita o tema; estabelece relações entre as partes do texto e estabelece relação entre a tese e os argumentos elaborados para sustentá-la.
Apresentação Oral e Atividades a partir de recursos Audiovisuais	...demonstra conhecimento do conteúdo; apresenta argumentos selecionados; adequa a linguagem; apresenta sequência lógica, esclarece dúvidas na exposição oral e usa os recursos adequadamente. Apresenta: compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguístico-discursivos, vocabulário adequado. ...reconhece os recursos expressivos específicos daquele recurso.
Questões discursivas	...demonstra compreensão do enunciado da questão; comunica-se por escrito, com clareza utilizando-se da norma padrão da Língua Inglesa/Língua Portuguesa, sistematiza o conhecimento de forma adequada.
Questões objetivas	...realiza leitura compreensiva do enunciado; demonstra apropriação de alguns aspectos definidos do conteúdo; é capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos e principalmente a fixação do conteúdo.
Trabalho de grupo	...demonstra conhecimentos formais da disciplina, estudados em sala de aula, na produção coletiva de trabalhos na sala de aula ou em espaços diferenciados; compreende a origem da construção histórica dos conteúdos trabalhados e sua relação com a contemporaneidade.

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA

ADAMY, Daline Schramm. Reading Strategies: the key to better reading comprehension. In: SARMENTO, Simone & MÜLLER, Vera (Orgs.). O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões. **Porto Alegre: APIRS, 2004.**

BOLTON, David & GOODEY, Noel. *Trouble with verbs?* Delta Publishing. English Teaching Professional. 1999.

CAIRES, Zelinda Almeida Souza e CAIRES, Cláudio Moisés Lima. In: LIMA,Diógenes Cândido de. (Org.) Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (**Estratégias de ensino**; 11)

CELANI, M A A Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: GRIGOLETTO, M. & CARMAGNANI, A M G (orgs) **Inglês como língua estrangeira: identidades, práticas e textualidade.** São Paulo: Humanitas./FFLCH/USP, 2001. pp. 29-36. (leitura obrigatória)

CORREIA, Edna Pires; FORTES, Melissa Santos e ZILLES, Ana Maria Stahl. In: LIMA,Diógenes Cândido de. (Org.) Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (**Estratégias de ensino**; 11)

CPE – *Certificate of Proficiency in English*. Handbook. University of Cambridge. 2002.

CRISTOVÃO, Vera Lucia. O Interacionismo Sociodiscursivo em discussão. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, ago./dez. 2010. Entrevista concedida a Alessandra Augusta Pereira da Silva e Maria Izabel Rodrigues Tognato. (leitura obrigatória)

_____. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: UEL, 2007.

_____. **Producing didactic sequences for EFL teaching**. New Routes in ELT, São Paulo, n.8, p. 22-23, jun. 1999. (leitura obrigatória)

_____. Genres in the didactic material for EFL. **New Routes in ELT**, v.5, March 22nd, p. 18-19, 1999. Este texto apresenta uma proposta de ensino de língua estrangeira com foco no estudo de gêneros, como abordado por Bakhtin e Bronckart. (leitura obrigatória)

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e SCHNEWLY, Bernard. *Seqüências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.* In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (leitura obrigatória)

EASTWOOD, John. *Oxford Practice Grammar: Intermediate*. Oxford: OUP, 2006.

HANCOCK, Mark. *Pronunciation games*. Cambridge University Press. 2002.

GAZOTTI, Maria Aparecida. ***Genres:* an alternative to ELT.** In: NEW ROUTES in EFL. March, 1999.

FERNANDES, Carla Dias e LIMA, Diógenes Cândido de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (**Estratégias de ensino**; 11)

GIMENEZ, Telma. Language Learning and Language Teaching: Socialisation and Education in 'Letras' Courses. In ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano [et al]. **Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês.** Londrina: EDUEL, 2008 (leitura obrigatória)

KAY, Sue & Jones, Vaughan. *Inside Out*. Student's Book. Intermediate. Macmillan Heinemann. English Language Teaching. 2000.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira*. Richmond. 2009.

LONGMAN: *Dictionary of Contemporary English*. London: Longman, 2006.

LIMA, Diógenes Cândido de e ROEPCKE, Yvonna M. Foreign language teachers as culture brokers. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Foreign-language learning and teaching: from theory to practice.** Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004.

LOUSADA, Eliane. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

MURPHY, Raymond. **Essential grammar in use. A self-study reference and practice book for elementary students of English.** Second edition. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

OXENDEN, Clive; SELIGSON, Paul & LATHAM-Koening, Christina. *English File*, Nº 2. Oxford University Press. 1997.

OXFORD, Rebecca L. **Language Learning Strategies. What every teacher should know.** New York: Newbury House Publishers. 1990. p.80, 90-4. (ou 343p.)

OXFORD. *Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

OXFORD: Dicionário escolar para estudantes brasileiros de inglês. Oxford: OUP, 2005.

REDMAN, Stuart. **English Vocabulary in Use. Pre-intermediate & intermediate.** Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SENA, Antonio Eliseu Lemos Leal e PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (**Estratégias de ensino**; 11)

SILVA, Arisvaldo Benedito da e OLIVEIRA, Adelaide P. de. In: LIMA,Diógenes Cândido de. (Org.) Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (**Estratégias de ensino**; 11)

SOARS, John & Liz. *New Headway English course*. Intermediate Student´s Book. Part A and B. Oxford: OUP, 1996.

SWAN, M. *Practical English Usage*. 2 ed, Oxford: Oxford University Press, 1995.

SWAN, M. & WALTER, Catherine. *How English works. A grammar practice Book*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

UR, Penny. The effective teacher. **A course in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. Volume IX. Número XXXIII. Abril-Junho 2010. (leitura obrigatória)

VINCE, Michael. *Intermediate Language Practice*. Heinemann ELT. 1998.

7. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Elaboração de seqüências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. Lingüística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação. **Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO

FECILCAM
Fábrica, gratuita, de qualidade

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-1930). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1999/2003.

BRAIT, Beth. (Org.) *BAKHTIN conceitos-chave.* Editora Contexto. 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. **Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.**

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs). *Diálogos com Bakhtin.* Editora UFPR. 4ª edição. 2007.

LIMA, Diógenes Cândido de. **Foreign-language learning and teaching: from theory to practice.** Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004.

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

MACHADO, A. R. & CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Inglesa.** Curitiba, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1998.

Professora da disciplina

Coordenadora do Curso

Professora da disciplina

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

PLANO DE ENSINO

CURSO:	Letras	
DISCIPLINA:	Língua Inglesa III	
SÉRIE:	3º ano	
TURMA(S):	A	
ANO LETIVO:	2015	
PROFESSOR/A:		
CARGA-HORÁRIA ANUAL:	*Teórica:* 100	*Prática:* 44

1. EMENTA DA DISCIPLINA NO CURSO

O conceito de língua, linguagem e cultura na perspectiva sócio-histórica. Fonética e fonologia: Vogais. As principais diferenças nas vogais entre as variedades mais conhecidas. Posicionamento crítico em relação à pronúncia e os diferentes sotaques no ensino/aprendizagem de língua inglesa. A relação língua e cultura no ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira. A língua inglesa e a construção da identidade e da cidadania um mundo globalizado. Papéis e funções do professor de línguas na formação do educando. Desenvolvimento da oralidade e da escrita na língua-alvo através de assistência e debates críticos de filmes, artigos, entrevistas. Estudo específico dos pontos gramaticais: *present perfect* e *reported speech* e sua função no discurso em Língua Inglesa.

2. OBJETIVOS DA DISCIPLINA NO CURSO

1. Discutir a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem.
2. Desenvolver as capacidades de linguagem básicas: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva em LI;
3. Oportunizar práticas pedagógicas com o intuito de desenvolver a compreensão e produção oral e escrita do aluno-professor em nível pré-intermediário de proficiência.
4. Desenvolver e apresentar atividades de microensino no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, visando a futura prática do aluno-professor.
5. Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa.
6. Oportunizar ao aluno a compreensão sobre o papel do professor de Línguas de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

3. PROGRAMA DA DISCIPLINA

3.1 Compeeensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, contemplando as capacidades de linguagem, bem como os usos e funções da língua inglesa.
3.2 Compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral em língua inglesa no contexto do trabalho docente.
3.3 Leitura, discussão e microaulas a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem de LI
3.4 Aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa: vogais **/æ/, /e/, /ɒ/, /ɪ:/.**
3.5 O papel do professor de línguas e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.
3.6 Formação de professores: Artigos científicos ou outros textos sobre a formação inicial do professor de Língua Inglesa e o processo de ensino e aprendizagem desta língua.
3.7 Gêneros textuais centrais a serem estudados e seus elementos constitutivos:

Agir social e aspectos contextuais	Gêneros textuais centrais	Atividade prática	Aspectos críticos	Aspectos tipológicos	Aspectos Léxico-gramaticais
Perceber a relação entre textos de diferentes esferas da produção e circulação	Poesia Concreta;	Produção e postagem de um comentário acerca de um dos poemas lidos no site poesiaconcreta	Desenvolver a capacidade leitora com vistas à apreciação, análise e apreciação crítica	Narração e argumentação	Léxico vocabulário referente ao tema dos textos lidos; classes gramaticais: verbos no passado simples, pronomes, adjetivos; organizadores textuais; modalizadores; Figuras de linguagem: metáfora, ironia, catálogo, repetição;

Agir social e aspectos contextuais	Gênero textual	Atividade prática	Aspectos críticos	Aspectos tipológicos	Aspectos Léxico-gramaticais
Conhecer, reagir e refletir sobre histórias contemporâneas que circulam na internet e em seu cotidiano.	Lendas urbanas	Produção e disponibilização de uma lenda urbana oral e/ou escrita.	Conscientizar sobre valores sociais subjacentes às lendas urbanas e refletir sobre a busca contemporânea por emoções fortes e sua exploração comercial	Narrar e descrever	Léxico: Vocabulário relativo aos sentidos Organizadores temporais Verbos no pretérito perfeito e passado contínuo (regulares e irregulares) Elementos Multimodais (cor, sinais, tamanho e formato das letras, imagem)

Agir social e aspectos contextuais	Gênero textual central	Atividade prática	Aspectos críticos	Aspectos tipológicos	Aspectos Léxico-gramaticais
Ler e compreender romances gráficos e sua relação com contextos específicos.	Romance gráfico Gêneros textuais periféricos Sinopse Verbete	Leitura de romance gráfico e produção coletiva de arte sequencial	O status das mulheres em diferentes sociedades.	Narração	Léxico: vocabulário relacionado aos fatos narrados; Função de pontos gramaticais: tempos verbais e sua função na narração com ênfase no presente perfeito; presente simples Multimodalidade: onomatopeias, planos (open/fechados)

4. METODOLOGIA DE TRABALHO DO PROFESSOR NA DISCIPLINA

Ensino com base em gêneros, por meio do procedimento da Sequência Didática.

A mediação em sala de aula será feita por meio de:
- Diagnóstico das capacidades de linguagem;
- Atividades voltadas para o desenvolvimento do domínio da compreensão e produção escrita e/ou oral de diferentes gêneros textuais em língua inglesa;
- Estudos sobre o funcionamento da língua (aspectos léxico-gramaticais);
- Aulas Expositivas;
- Atividades individuais, em pares e/ou em grupos;
- Microensino com atividades de compreensão e produção escrita e/ou oral;
- Discussão e/ou outras atividades sobre os textos indicados para leitura.

Materiais: material impresso, Datashow, aparelhos audiovisuais, Internet, entre outros.

5. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA NO CURSO

1. Avaliação diagnóstica por meio de produção textual inicial oral ou escrita.
2. Avaliação formativa com foco na participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas em sala de aula, bem como nas reescritas dos textos e na produção final.
3. Avaliação somativa com foco nas atividades individuais, em pares ou em grupos por meio de provas, trabalhos e/ou apresentações.
4. Atividades extraclasse, referentes às SD e/ou leituras complementares a serem solicitadas como complementação dos estudos de sala de aula.
5. Produção e implementação de uma microaula de compreensão escrita e/ou oral (para um contexto escolhido pelo professor em formação inicial).

Para que se efetive essa proposta avaliativa lançar-se-á mão de diferentes instrumentos e critérios de avaliação, conforme segue:

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS – O estudante...	DESCRITORES
Produção de textos de acordo com o gênero estudado/solicitado	...atende as três etapas articuladas da prática escrita como: planeja o que será produzido, faz a escrita da primeira versão sobre a proposta apresentada e, a partir daí, revisa, reestrutura e reescreve o texto na perspectiva da intencionalidade definida. Produz o texto atendendo aos elementos/características constitutivos do texto considerando-se as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) e, portanto, as circunstâncias de	• Atender aos elementos presentes na lista de constatação, tais como: Adequar a produção do texto ao contexto de produção e de circulação; • Adequar a produção do texto ao plano textual global e à organização do conteúdo; • Adequar a produção do texto aos recursos da linguagem; • Expressar as ideias com clareza

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

	produção (gênero, interlocutor, finalidades, etc.), organização e progressão textual, além de aspectos linguísticos-discursivos.	
Apresentação oral e Atividades a partir de recursos audiovisuais	...demonstra conhecimento do conteúdo; apresenta argumentos selecionados; adequa a linguagem; apresenta sequência lógica, esclarece dúvidas na exposição oral e usa os recursos adequadamente. Apresenta: compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguístico-discursivos, vocabulário adequado. ...reconhece os recursos expressivos específicos daquele recurso.	• Demonstrar conhecimento do conteúdo; • Adequar a linguagem ao tema, gênero, contexto de produção; • Apresentar compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguísticos-discursivos e vocabulário adequado.
Questões discursivas	...demonstra compreensão do enunciado da questão; comunica-se por escrito, com clareza utilizando-se da norma padrão da Língua Inglesa/Língua Portuguesa; sistematiza o conhecimento de forma adequada.	• Compreender os enunciados; • Responder às questões como um pequeno texto que deve possuir sentido completo; • Responder ao que foi perguntado com precisão; • Fazer uso da linguagem adequada.
Questões objetivas	...realiza leitura compreensiva do enunciado; demonstra apropriação de alguns aspectos definidos do conteúdo.	• Realizar leitura compreensiva do enunciado; • Demonstrar apropriação de alguns aspectos do conteúdo.
Microaula de compreensão escrita e/ou oral (para um contexto escolhido pelo professor em formação inicial)	Adequação das propostas de atividades ao conteúdo trabalho no ano letivo	• Adequar as atividades aos procedimentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura com atividades que explorem contexto, organização do conteúdo, recursos da linguagem e leitura crítica.

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

ADAMY, D. S. Reading Strategies: the key to better reading comprehension. In: SARMENTO, Simone & MÜLLER, Vera (Orgs.). O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões. **Porto Alegre: APIRS, 2004. Não**

CAIRES, Z. A. S.; CAIRES, C. M. L. In: LIMA,Diógenes Cândido de. (Org.) Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (**Estratégias de ensino**; 11) **Sim**

CELANI, M A A Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: GRIGOLETTO, M. & CARMAGNANI, A M G (orgs) **Inglês como língua estrangeira: identidades, práticas e textualidade.** São Paulo: Humanitas./FFLCH/USP, 2001. pp. 29-36. (leitura obrigatória) Não

CORREIA, E. P.; FORTES, M. S.; ZILLES, A. M. S. In: LIMA, D. C. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (**Estratégias de ensino**; 11) **Sim**

CRISTOVÃO, V. L. L. O Interacionismo Sociodiscursivo em discussão. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, ago./dez. 2010. Entrevista concedida a Alessandra Augusta Pereira da Silva e Maria Izabel Rodrigues Tognato. (leitura obrigatória)

_____. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: UEL, 2007. Não

_____. **Producing didactic sequences for EFL teaching**. New Routes in ELT, São Paulo, n.8, p. 22-23, jun. 1999. (leitura obrigatória)

_____. Genres in the didactic material for EFL. **New Routes in ELT**, v.5, March 22nd, p. 18-19, 1999. Este texto apresenta uma proposta de ensino de língua estrangeira com foco no estudo de gêneros, como abordado por Bakhtin e Bronckart. (leitura obrigatória)

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. **Sim**

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (leitura obrigatória) **Sim**

GAZOTTI, M. A. Genres: an alternative to ELT. In: **NEW ROUTES in EFL**. March, 1999.

FERNANDES, C. D.; LIMA, D. C. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C.. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (**Estratégias de ensino**; 11) **Sim**

GIMENEZ, T. Language Learning and Language Teaching: Socialisation and Education in 'Letras' Courses. In ORTENZI, D. I. B. G. [et al]. **Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês.** Londrina: EDUEL, 2008 **Sim**

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira**. Richmond. 2009.

LONGMAN: **Dictionary of Contemporary English**. London: Longman, 2006.

LIMA, D. C.; ROEPCKE, Y. M. Foreign language teachers as culture brokers. In: LIMA, D. C. **Foreign-language learning and teaching: from theory to practice.** Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004. **Sim**

LOUSADA, Eliane. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. **Sim**

MURPHY, Raymond. **Essential grammar in use. A self-study reference and practice book for elementary students of English.** Second edition. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997. Não

OXFORD, R L. **Language Learning Strategies. What every teacher should know.** New York: Newbury House Publishers. 1990. p.80, 90-4. (ou 343p.) **Sim**

REDMAN, Stuart. **English Vocabulary in Use. Pre-intermediate & intermediate.** Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. **Sim**

SENA, A. E. L. L; PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. **Sim**

SILVA, A. B.; OLIVEIRA, A. P. de. In: LIMA,D C. (Org.) Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. **Sim**

UR, P. The effective teacher. **A course in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

VILAÇA, M. L. C. **Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. Volume IX. Número XXXIII. Abril-Junho 2010. (leitura obrigatória)

7. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA

ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007 **Sim**

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas, SP: Pontes, 1999. Sim

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

_____. Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação. **Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005. Não**

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-1930). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002. **Sim**

_____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1999/2003. **Sim**

BRONCKART, J.P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007. **Sim**

LIMA, D. C.. **Foreign-language learning and teaching: from theory to practice.** Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004. **Sim**

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

MACHADO, A. R. & CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Inglesa.** Curitiba, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003. **Sim**

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1998. **Sim**

Profª _____
Profa. da disciplina Língua Inglesa III

Coordenadora do Curso

PROGRAD
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
UNESPAR

DIRETORIA DE ENSINO

PLANO DE ENSINO

CAMPUS:	Campo Mourão	
CURSO:	Letras	
DISCIPLINA:	Língua Inglesa	
SÉRIE:	III	
TURMA(S):	A e B	
ANO LETIVO:	2016	
DOCENTE		
CARGA-HORÁRIA ANUAL:	*Teórica: 100*	*Prática: 44* (se houver no PPP)

1. EMENTA DA DISCIPLINA NO CURSO

O conceito de língua, linguagem e cultura na perspectiva sócio-histórica. Fonética e fonologia: Vogais. As principais diferenças nas vogais entre as variedades mais conhecidas. Posicionamento crítico em relação à pronúncia e os diferentes sotaques no ensino/aprendizagem de língua inglesa. A relação língua e cultura no ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira. A língua inglesa e a construção da identidade e da cidadania um mundo globalizado. Papéis e funções do professor de línguas na formação do educando. Desenvolvimento da oralidade e da escrita na língua-alvo através de assistência e debates críticos de filmes, artigos, entrevistas. Estudo específico dos pontos gramaticais: *present perfect* e *reported speech* e sua função no discurso em Língua Inglesa.

2. OBJETIVOS DA DISCIPLINA NO CURSO

2.1. Discutir a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem.
2.2. Desenvolver as capacidades de linguagem básicas: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva em LI;
2.3. Oportunizar práticas pedagógicas com o intuito de desenvolver a compreensão e produção oral e escrita do aluno-professor em nível pré-intermediário de proficiência
2.4. Desenvolver e apresentar atividades de microensino no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, visando a futura prática do aluno-professor.
2.5. Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa.
2.6. Oportunizar ao aluno a compreensão sobre o papel do professor de Línguas de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa

PROGRAD
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação UNESPAR

DIRETORIA DE ENSINO

3. PROGRAMA DA DISCIPLINA

3.1 Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, contemplando as capacidades de linguagem, bem como os usos e funções da língua inglesa.
3.2 Compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral em língua inglesa no contexto do trabalho docente.
3.3 Leitura, discussão e microaulas a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem de LI.
3.4 Aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa: vogais e ditongos.
3.5 O papel do professor de línguas e de sua formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.
3.6 Formação de professores: Artigos científicos ou outros textos sobre a formação inicial do professor de Língua Inglesa e o processo de ensino e aprendizagem desta língua.
3.7 Gêneros textuais centrais a serem estudados e seus elementos constitutivos:

1.**Poema** (Gênero periférico comentário,
2. **Lendas Urbanas**
3. **Romance gráfico** (Gênero periférico Sinopse e verbete)
Textos Científicos:

1º BIMESTRE:
SENA, A. E. L. L; PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo; Parábola Editorial, 2009.
GAZOTTI, M. A. Genres: an alternative to ELT. In: **NEW ROUTES in EFL**. March, 1999.
2º BIMESTRE:
LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira**. Richmond. 2009.
LIMA, D. C.; ROEPCKE, Y. M. Foreign language teachers as culture brokers. In: LIMA, D. C. **Foreign-language learning and teaching: from theory to practice.** Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004.
3º BIMESTRE:
LOUSADA, Eliane. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.
4º BIMESTRE:
GIMENEZ, T. Language Learning and Language Teaching: Socialisation and Education in 'Letras' Courses. In ORTENZI, D. I. B. G. [et al]. **Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês.** Londrina: EDUEL, 2008

4. METODOLOGIA DE TRABALHO DO (A) PROFESSOR (A) NA DISCIPLINA

A mediação em sala de aula será feita por meio de:
4.1 Diagnóstico das capacidades de linguagem;
4.2 Atividades voltadas para o desenvolvimento do domínio da compreensão e produção escrita e/ou oral de diferentes gêneros textuais em língua inglesa;
4.3 Estudos sobre o funcionamento da língua (aspectos léxico-gramaticais);
4.4 Aulas Expositivas;
4.5 Atividades individuais, em pares e/ou em grupos;
4.6 Microensino com atividades de compreensão e produção escrita e/ou oral;
4.7 Discussão e/ou outras atividades sobre os textos indicados para leitura.

5. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA NO CURSO

5.1. Avaliação diagnóstica por meio de produção textual inicial oral ou escrita.
5.2. Avaliação somativa com foco nas atividades individuais, em pares ou em grupos por meio de provas, trabalhos e/ou apresentações.
5.4. Atividades extraclasse, referentes às e/ou leituras complementares a serem solicitadas como complementação dos estudos de sala de aula.
5.5. Produção e implementação de uma microaula de compreensão escrita e/ou oral (para um contexto escolhido pelo professor em formação inicial).

Para que se efetive essa proposta avaliativa lançar-se-á mão de diferentes instrumentos e critérios de avaliação, conforme segue:

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS – O estudante...	DESCRITORES
Produção de textos de acordo com o gênero estudado/solicitado	...atende as três etapas articuladas da prática escrita como: planeja o que será produzido, faz a escrita da primeira versão sobre a proposta apresentada e, a partir daí, revisa, reestrutura e reescreve o texto na perspectiva da intencionalidade definida. Produz o texto atendendo aos elementos/características constitutivos do texto considerando-se as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) e, portanto, as circunstâncias	• Atender aos elementos presentes na lista de constatação, tais como: Adequar a produção do texto ao contexto de produção e de circulação; • Adequar a produção do texto ao plano textual global e à organização do conteúdo; • Adequar a produção do texto aos recursos da linguagem; • Expressar as ideias com clareza

	de produção (gênero, interlocutor, finalidades, etc.), organização e progressão textual, além de aspectos linguísticos-discursivos.	
Apresentação oral e Atividades a partir de recursos audiovisuais	...demonstra conhecimento do conteúdo; apresenta argumentos selecionados; adequa a linguagem; apresenta sequência lógica, esclarece dúvidas na exposição oral e usa os recursos adequadamente. Apresenta: compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguístico-discursivos, vocabulário adequado. ...reconhece os recursos expressivos específicos daquele recurso.	• Demonstrar conhecimento do conteúdo; • Adequar a linguagem ao tema, gênero, contexto de produção; • Apresentar compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguísticos-discursivos e vocabulário adequado.
Questões discursivas	...demonstra compreensão do enunciado da questão; comunica-se por escrito, com clareza utilizando-se da norma padrão da Língua Inglesa/Língua Portuguesa, sistematiza o conhecimento de forma adequada.	• Compreender os enunciados; • Responder às questões como um pequeno texto que deve possuir sentido completo; • Responder ao que foi perguntado com precisão; • Fazer uso da linguagem adequada.
Questões objetivas	...realiza leitura compreensiva do enunciado; demonstra apropriação de alguns aspectos definidos do conteúdo.	• Realizar leitura compreensiva do enunciado; • Demonstrar apropriação de alguns aspectos do conteúdo.
Microaula de compreensão escrita e/ou oral (para um contexto escolhido pelo professor da disciplina)	Adequação das propostas de atividades ao conteúdo trabalho no ano letivo	• Adequar as atividades aos procedimentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura com atividades que explorem contexto, organização do conteúdo, recursos da linguagem e leitura

		crítica.

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: UEL, 2007.
DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
SENA, A. E. L. L; PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
GAZOTTI, M. A. Genres: an alternative to ELT. In: **NEW ROUTES in EFL**. March, 1999.
LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira**. Richmond. 2009.
CELANI, M A. A. **Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language.** In: GRIGOLETTO, M. & CARMAGNANI, A M G (orgs) Inglês como língua estrangeira: identidades, práticas e textualidade. São Paulo: Humanitas,/FFLCH/USP, 2001. pp. 29-36.
FERNANDES, C. D.; LIMA, D. C. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C.. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
LIMA, D. C.; ROEPCKE, Y. M. Foreign language teachers as culture brokers. In: LIMA, D. C. **Foreign-language learning and teaching: from theory to practice.** Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004.
ADAMY, D. S. Reading Strategies: the key to better reading comprehension. In: SARMENTO, Simone & MÜLLER, Vera (Orgs.). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004
Fonética e fonologia. Sites:
http://soundsofspeech.uiowa.edu/english/english.html
http://usefulenglish.ru/phonetics/listening-for-intonation-the-fox-and-the-grapes
http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/features/schwa/
http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation
LOUSADA, Eliane. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.
GIMENEZ, T. Language Learning and Language Teaching: Socialisation and Education in 'Letras' Courses. In ORTENZI, D. I. B. G. [et al]. **Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês.** Londrina: EDUEL, 2008
UR, P. The effective teacher. **A course in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

PROGRAD
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação UNESPAR

DIRETORIA DE ENSINO

VILAÇA, M. L. C. **Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. Volume IX. Número XXXIII. Abril-Junho 2010.

7. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA

ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-1930). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1999/2003. BRONCKART, J.P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

LIMA, D. C.. **Foreign-language learning and teaching: from theory to practice.** Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004.

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

MACHADO, A. R. & CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Inglesa.** Curitiba, 2008. SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1998

Professora da disciplina

Coordenador (a) do Colegiado de Curso

PROGRAD
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
UNESPAR

DIRETORIA DE ENSINO

PLANO DE ENSINO

CAMPUS:	Campo Mourão	
CURSO:	Letras	
DISCIPLINA:	Língua Inglesa	
SÉRIE:	3º Ano	
TURMA(S):	A e B	
ANO LETIVO:	2017	
DOCENTE		
CARGA-HORÁRIA ANUAL:	*Teórica: 144*	*Prática:* (se houver no PPP)

1. EMENTA DA DISCIPLINA NO CURSO

O conceito de língua, linguagem e cultura na perspectiva sócio-histórica. Fonética e fonologia: Vogais. As principais diferenças nas vogais entre as variedades mais conhecidas. Posicionamento crítico em relação à pronúncia e os diferentes sotaques no ensino/aprendizagem de língua inglesa. A relação língua e cultura no ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira. A língua inglesa e a construção da identidade e da cidadania um mundo globalizado. Papéis e funções do professor de línguas na formação do educando. Desenvolvimento da oralidade e da escrita na língua-alvo através de assistência e debates críticos de filmes, artigos, entrevistas. Estudo específico dos pontos gramaticais: *present perfect* e *reported speech* e sua função no discurso em Língua Inglesa.

2. OBJETIVOS DA DISCIPLINA NO CURSO

2.1. Discutir a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.
2.2. Desenvolver aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa com foco nas vogais;
2.3. Desenvolver as capacidades de linguagem em LI;
2.4. Oportunizar práticas formativas com o intuito de desenvolver a compreensão e produção oral e escrita do professor em formação por meio de diferentes gêneros de texto;
2.5. Trabalhar diversos gêneros textuais de diferentes esferas da atividade humana;
2.6. Estudar os aspectos léxico-gramaticais tanto inerentes aos gêneros de texto em foco quanto às necessidades e/ou dificuldades de aprendizagem que se apresentarem nas produções orais e/ou escritas.

2.7. Desenvolver e apresentar atividades de microensino no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, visando a futura prática do professor em formação;
2.8. Oportunizar a compreensão sobre o papel e atribuições do professor de Línguas para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

3. PROGRAMA DA DISCIPLINA

3.1 Compreensão e produção de diferentes gêneros textuais orais e escritos, com vistas a desenvolver as capacidades de linguagem.
3.2 Aspectos léxico-gramaticais inerentes aos gêneros a serem estudados: vocabulário relacionado às temáticas abordadas, conexão (conectivos), coesão nominal e verbal, operadores argumentativos, tempos verbais: Presente Simples, Presente Contínuo, Passado Simples e Presente Perfeito, Verbos Modais e Modalizações, sequências linguísticas descritivas, narrativas, expositivas e argumentativas, Imperativo, Voz passiva, Gerúndio (-ING), Verbos frasais, adjetivos, formação de palavras (sufixos e prefixos), pronomes pessoais, pronomes possessivos adjetivos, pronomes possessivos, pronomes oblíquos, demonstrativos e interrogativos *(WH-questions)*, advérbios de tempo e lugar, multimodalidade (cor, áudio, imagem), aspectos fonéticos e fonológicos correspondentes ao gênero estudado.
3.3 Aspectos léxico-gramaticais, considerados transversais, não inerentes aos gêneros estudados, conforme se apresentarem as necessidades e/ou dificuldades de aprendizagem.
3.4. Estratégias e técnicas de leitura em Língua Inglesa.
3.5. Microaulas a respeito de Língua e Cultura no ensino e aprendizagem de LI.
3.6. Aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Inglesa com foco em vogais e ditongos.
3.7. A formação para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.
3.8. Gêneros textuais centrais a serem estudados e seus elementos constitutivos: *Abstract* (Resumo Acadêmico), Verbete de dicionário, Resenha Crítica (*Critical Review*), *Graphic Novel* (HQ)
3.9. Periférico: Artigo Científico (exemplos e *abstracts*), Comentário Crítico.

4. LEITURAS DE FORMAÇÃO

1º BIMESTRE:
SENA, A. E. L. L; PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
GAZOTTI, M. A. Genres: an alternative to ELT. In: **NEW ROUTES in EFL**. March, 1999.

2º BIMESTRE:

LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira.** Richmond. 2009.

LIMA, D. C.; ROEPCKE, Y. M. Foreign language teachers as culture brokers. In: LIMA, D. C. **Foreign-language learning and teaching: from theory to practice.** Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004.

3º BIMESTRE:
GIMENEZ, T. Language Learning and Language Teaching: Socialisation and Education in 'Letras' Courses. In: ORTENZI, D. I. B. G. [et al]. **Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês.** Londrina: EDUEL, 2008

4. METODOLOGIA DE TRABALHO DO (A) PROFESSOR (A) NA DISCIPLINA

A mediação em sala de aula será feita por meio de:
- Atividades voltadas para o desenvolvimento do domínio da compreensão e produção escrita e/ou oral de diferentes gêneros textuais em língua inglesa;
- Estudos dirigidos sobre o funcionamento da língua (aspectos léxico-gramaticais);
- Aulas Expositivas;
- Atividades individuais, em pares e/ou em grupos;
- Microensino com atividades de compreensão e produção escrita e/ou oral;
- Discussão e/ou outras atividades sobre os textos indicados para leitura;
- Leituras de formação: Artigos científicos ou outros textos sobre a formação inicial do professor de Língua Inglesa e o processo de ensino e aprendizagem desta língua.

5. AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA NO CURSO

5.1. Avaliação diagnóstica por meio de produção textual inicial oral ou escrita.
5.2. Avaliação somativa com foco nas atividades individuais, em pares ou em grupos por meio de provas, trabalhos e/ou apresentações.
5.4. Atividades extraclasse, referentes às e/ou leituras complementares a serem solicitadas como complementação dos estudos de sala de aula.
5.5. Produção e implementação de uma microaula de compreensão escrita e/ou oral (para um contexto escolhido pelo professor em formação inicial).

5. 1 Instrumentos, critérios e descritores de avaliação

Para que se efetive essa proposta avaliativa lançar-se-á mão de diferentes instrumentos e critérios de avaliação, conforme segue:

INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS – O estudante...	DESCRITORES

PROGRAD
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação UNESPAR

DIRETORIA DE ENSINO

Produção de textos de acordo com o gênero estudado/solicitado	...atende as três etapas articuladas da prática escrita como: planeja o que será produzido, faz a escrita da primeira versão sobre a proposta apresentada e, a partir daí, revisa, reestrutura e reescreve o texto na perspectiva da intencionalidade definida. Produz o texto atendendo aos elementos/características constitutivos do texto considerando-se as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) e, portanto, as circunstâncias de produção (gênero, interlocutor, finalidades, etc.), organização e progressão textual, além de aspectos linguístico-discursivos.	• Atender aos elementos presentes na lista de constatação, tais como: Adequar a produção do texto ao contexto de produção e de circulação; • Adequar a produção do texto ao plano textual global e à organização do conteúdo; • Adequar a produção do texto aos recursos da linguagem; • Expressar as ideias com clareza
Apresentação oral e Atividades a partir de recursos audiovisuais	...demonstra conhecimento do conteúdo; apresenta argumentos selecionados; adequa a linguagem; apresenta sequência lógica, esclarece dúvidas na exposição oral e usa os recursos adequadamente. Apresenta: compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguístico-discursivos, vocabulário adequado. ...reconhece os recursos expressivos específicos daquele recurso.	• Demonstrar conhecimento do conteúdo; • Adequar a linguagem ao tema, gênero, contexto de produção; • Apresentar compreensão, desenvolvimento, fluência, pronúncia, atendimento aos aspectos linguístico-discursivos e vocabulário adequado.
Questões discursivas	...demonstra compreensão do enunciado da questão; comunica-se por escrito, com clareza utilizando-se da norma padrão da Língua Inglesa/Língua Portuguesa.	• Compreender os enunciados; • Responder às questões como um pequeno texto que deve possuir sentido completo;

	sistematiza o conhecimento de forma adequada.	• Responder ao que foi perguntado com precisão; • Fazer uso da linguagem adequada.
Questões objetivas	...realiza leitura compreensiva do enunciado; demonstra apropriação de alguns aspectos definidos do conteúdo.	• Realizar leitura compreensiva do enunciado; • Demonstrar apropriação de alguns aspectos do conteúdo.
Microaula de compreensão escrita e/ou oral (para um contexto escolhido pelo professor da disciplina)	Adequação das propostas de atividades ao conteúdo trabalho no ano letivo	• Adequar as atividades aos procedimentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura com atividades que explorem contexto, organização do conteúdo, recursos da linguagem e leitura crítica.

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA

SENA, A. E. L. L; PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GAZOTTI, M. A. Genres: an alternative to ELT. In: **NEW ROUTES in EFL**. March, 1999.

LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira**. Richmond. 2009.

FERNANDES, C. D.; LIMA, D. C. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C.. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, D. C.; ROEPCKE, Y. M. Foreign language teachers as culture brokers. In: LIMA, D. C. **Foreign-language learning and teaching: from theory to practice.** Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004.

GIMENEZ, T. Language Learning and Language Teaching: Socialisation and Education in 'Letras' Courses. In ORTENZI, D. I. B. G. [et al]. **Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês.** Londrina: EDUEL, 2008

VILAÇA, M. L. C. **Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. Volume IX. Número XXXIII. Abril-Junho 2010.

PROGRAD
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação UNESPAR

DIRETORIA DE ENSINO

7. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA

ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIONAVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-1930). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1999/2003. BRONCKART, J.P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

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

MACHADO, A. R. & CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Inglesa.** Curitiba, 2008. SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____
Professora da disciplina

Coordenador (a) do Colegiado de Curso

ANEXO C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4: *POETRY: reading beyond the words*

POETRY: reading beyond the words

Nesta unidade você terá oportunidade de aprender sobre os gêneros de textos **poema** e **comentário,** tanto orais quanto escritos, os quais contribuirão para o desenvolvimento das capacidades necessárias para a recepção e produção desses gêneros nas diferentes esferas sociais de circulação.

O trabalho com essa unidade tem como objetivos:

- desenvolver a capacidade leitora;
- propiciar o reconhecimento dos elementos que diferenciam um texto poético da prosa;
- reconhecer, identificar e compreender o uso da linguagem figurada pelos poetas, bem como sua importância para a construção de sentidos do texto;
- reconhecer os elementos propiciadores da intertextualidade;
- propiciar o contato com diferentes autores com vistas à leitura e análise da temática dos poemas lidos;
- oportunizar o acesso a comentários feitos sobre poemas, bem como produzi-los para publicação online;
- analisar a temática dos poemas lidos e relacioná-la a sua própria experiência.

Ação social e aspectos contextuais	Gêneros textuais centrais	Atividade prática	Aspectos cíclicos	Aspectos tipológicos	Aspectos Lexico-gramaticais
Perceber a relação entre textos de diferentes esferas de produção e circulação	Poema, Comentário.	Produção e postagem de um comentário acerca de um dos poemas lidos no site poemasmarotos.com.br	Desenvolver a capacidade leitora com vistas à apreciação, análise e expressão de opinião	Narração e argumentação	Léxico: vocabulário referente ao tema dos textos lidos; classes gramaticais: verbos no passado simples, pronomes, adjetivos; organizadores textuais; modalizadores. Figuras de linguagem: metáfora, prosa, catálogos, repetição;

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marielza Ascenção Miguelante, sob orientação de Vera Lucia Crismão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marielza Ascenção Miguelante em 2014, no 3º ano de LETRAS.

SELF-ASSESSMENT

Tick (√) what you are able to do in English before and after studying this unit.

GOALS	BEFORE STUDYING			AFTER STUDYING		
I am able to...	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
...recognize and read poems and comments						
...analyze the elements that compose poems and comments						
...understand and use verbs in different tenses and mode in poems and comments						
...recognize and listen to poems						
... recognize and identify figurative language used by poets to create meaningful poems						
...recognize the way intertextuality is built						
...understand the importance of figurative language in poetry						
...understand the elements that make a poetic text different from a prose.						
... produce a written comment to be published on the net.						
...evaluate my own progress						

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marielza Ascenço Miguelante, sob orientação de Vera Lucia Cristovão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Isabel Tognato e Marielza Ascenço Miguelante em 2014, no 3º ano de LETRAS.

FINDING OUT ABOUT COMMUNICATIVE CONTEXTS

1. Look at the images, analyse and describe them.

CS1, CS3, CS7, CA4, CD1, CD2, CMS1, CMS2.

Available at: http://endlessstream.blogspot.com/2011/10/road-not-taken.html access on: May 9, 2012

Photo Credit: david_joly
Available at: <http://www.flickr.com/photos/davidjoly/2939611423/> access on: May 9, 2012

a. What are their similarities and differences?
b. If you had to write a text based on these images, what would it be about?
c. What genre of text would you use to put your ideas on the paper?

2. In groups, discuss the following questions (in English or Portuguese):

CS3, CA4

a. Do you like reading poems? Why/Why not?
b. How often do you read poems?
c. Who generally reads poems?
d. Who doesn't read poems? Why?
e. Who generally produces poems?
f. What is the target reader for this genre? Why?

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marielaura Ascencio Miguelante, sob orientação de Vera Lucia Cristovão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto-piloto será utilizado pelas professoras Maria Isabel Tognato e Marielaura Ascencio Miguelante em 2014, no 3º ano de LETRAS.

REFLECTING ABOUT THE GENRE AND CONTEXT

CA4, CLD10

1. Watch a scene from the film ***"Dead Poets Society"*** available at <http://www.youtube.com/watch?v=-VUV2YI8gsI&feature=related> and tick (√) what is said by the teacher:

( ) We read and write poetry because it's cute.
( ) We don't read and write poetry because it's cute.
( ) We don't read and write poetry because we are members of the human race
( ) We read and write poetry because we are members of the human race.
( ) [...] medicine, law, business, engineering are noble pursuits, and necessary to sustain life.
( ) [...] medicine, law, business, engineering aren't noble pursuits and not necessary to sustain life.
( ) But poetry, beauty, romance, love, these aren't what we stay alive for.
( ) But poetry, beauty, romance, love, these are what we stay alive for.

2. Copy the sentences you checked, read it carefully and do the following:

CS3, CA4

a. Discuss with a friend your personal impressions about what was said by the teacher.
b. Find the meaning of "*passion*" in the teacher's talk. What passions fill the *Human race's* hearts?
c. Discuss and bring out the possible interpretations of "*beauty, romance and love*" mentioned by the teacher.

3. Read the poem written by Robert Frost published in 1916.

CS8, CM52

THE ROAD NOT TAKEN

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth. (5)

Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same. (10)

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back. (15)

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I--
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference. (20)

Available at:< http://writersalmanac.publicradio.org/index.php?date=2010/01/23>. Access on: May 9, 2012

4. Listen to Frost, the author, declaiming the poem. What feeling does it evoke in you?

CS3

5. Now, listen to The Road Not Taken for Chorus with Piano, Opus 77 (Written in 2001). This choral work was performed by the San Jose Symphonic Choir, and directed by Leroy Kromm. What feeling does it evoke in you?

CS3, CS8, CM52

6. Whom is this text directed to?
( ) to a friend ( ) to himself ( ) to people in general ( ) to his father
What made you say that?

CA1, CA2

When we write a text, we do it with an interlocutor in our minds.

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marielaine Ascenção Miguelante, sob orientação de Vera Lucia Cristovão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Isabel Tognato e Marielaine Ascenção Miguelante em 2014, no 3º ano de LETRAS.

7. Read the following excerpt and find out to whom Robert Frost wrote the poem you read.

CA1

"One stanza of 'The Road Not Taken' was written while I was sitting on a sofa in the middle of England: Was found three or four years later, and I couldn't bear not to finish it. I wasn't thinking about myself there, but about a friend who had gone off to war, a person who, whichever road he went, would be sorry he didn't go the other. He was hard on himself that way.
(RF, Bread Loaf Writers' Conference, 23 Aug. 1953, tape recording).
Available at: <http://www.ketzle.com/frost/roadnot.htm>. Access on: May 9, 2012.

" Frost said that he wrote the poem, 'The Road Not Taken' for his friend [Edward Thomas] and sent it to him in France, getting the reply, 'What are you trying to do with me?' (L. Mertins: Robert Frost)" [Thompson, Lawrance: *Robert Frost: The Years of Triumph*, Notes.]
Available at: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3404702322.html>. Access on: May 10, 2012.

8. Reread the poem considering the real interlocutor and the context of production. Does it make any difference in meaning by knowing that? Why? Why not?

CS1, CS8, CA1

You can enjoy reading poems without knowing anything about the writers. However, sometimes biographical notes help deepen our appreciation of a literary text.

9. Go to The Britannica at URL:
<http://www.britannica.com/bcom/eb/article/8/0,5716,36168+1+35504,00.html>, read the text and complete the information that is missing in the following paragraph.

Robert Frost was born in the year _____ and died in _____. He is much admired for his depictions of _____ life of New _____, which is in the north-eastern part of the USA. His realistic poetry portrays _____ people in _____ situations.

WORKING ON YOUR TEXT PRODUCTION

You have read the poem "The road not taken" and something about the author. Write a comment about it!

CS1, CS3, CS4, CS6, CA1, CA2, CA3, CA4, CD1, CD2, CD3, CLD1, CLD2, CLD3, CLD4, CLD5, CLD6, CLD8, CLD9, CLD10

FUN & GAMES

1- Read the following instructions and play the QUIZ:

CS, CLD

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marielaza Asconcio Miguelante, sob orientação de Vera Lucia Cristovão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marilenza Asconcio Miguelante em 2016, no 3º ano de LETRAS.

Goal: To evaluate student understanding

Steps:

- Read a question.
- Scan one of the following URL to get the necessary information:

http://famouspoetsandpoems.com/poets/robert_frost/biography
http://www.poets.org/poet.php/prmPID/192
http://www.answers.com/topic/robert-frost
http://www.americanpoems.com/poets/robertfrost/
http://www.kirjasto.sci.fi/rfrost.htm
http://www.buzzle.com/articles/robert-frost-biography.html
http://www.english.illinois.edu/maps/poets/a_f/frost/life.htm
http://www.frostfriends.org/chronology.html - http://www.wikitree.com/genealogy/Frost-Family-Tree-13

- After reading the text and finding out the needed information, choose the answer that you think is correct.
- The winner will be the one who gets all the correct answers.

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marisleza Ascenção Miquelante, sob orientação de Vera Lucia Cristovão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marisleza Ascenção Miquelante em 2014, no 3º ano de LETRAS.

1. When was Robert Frost born?

a. March 26, 1904 b. March 26, 1899
c. March 26, 1818 d. March 26, 1874

CS3, CLD5, CLD10, CLD12

2. What state was Robert Frost born in?

a. Nevada b. California c. Arizona d. Kansas

3. What is Robert Frost middle name?

a. Liam b. Luis c. Lee d. Lon

4. Where did Frost move after the death of his father?

a. Manchester, New Hampshire b. Lockport, New York
c. Lawrence, Massachusetts d. Linden, New Jersey

5. What was the name of Robert Frost's wife?

a. Amelia Christie b. Elinor Miriam White
c. Isabelle Moodie d. Lesley Ballantine

6. What year did Robert Frost publish his first professional poem, "My Butterfly,"?

a. 1893 b. 1895 c. 1894 d. 1897

7. How many times did Robert Frost win Pulitzer Prizes?

a. once b. twice c. three times d. four times

8. Where did Robert Frost leave when he left the United States in 1912?

a. England b. Israel c. Greece d. Sovietic Union

9. What was the name of Robert Frost's second book of poetry?

a. "A Boy's Will" b. "Mountain Interval"
c. "North of Boston" d. "Three Poems"

10. When was Robert Frost made a member of the National Institute of Arts and Letters?

a. in 1914 b. in 1915 c. in 1916 d. in 1920

11. In what collection was "The Road not Taken" published?

a. "A Boy's Will" b. "Mountain Interval"
c."North of Boston" d. "Three Poems"

12. Who was the inspiration for "A Witness Tree"?

a. Elinor White b. Kay Morrison
c. Amelia Christie d. Marjorie Frost

13. What president invited Robert Frost to read a poem at his inauguration, in 1961?

a. Dwight Eisenhower b. Richard Nixon
c. John F. Kennedy d. Lyndon B. Johnson

14. When did Robert Frost die?

a. January 29, 1963 b. March 29, 1963
c. June 29, 1963 d. April 29, 1963

15. Where did Robert Frost die?

a. Morris, Alabama b. Marlboro, Vermont
c. Bristol, Virginia d. Boston, Massachusetts

REFLECTING ABOUT THE GENRE

1. Based on your experience, answer the questions below:

CS1, CS7, CA1, CD1, CD3, CLD1

a. In your opinion, is "The road not taken" a poem or a poetry? Why?
b. Where can we find a text like "The road not taken"?
c. What elements compose a poem?
d. Who would read a text like "The road not taken"? And who wouldn't? Why?
e. What social sphere does this text genre belong to?

2. Read the information from the DID YOU KNOW box and check your answers:

DID YOU KNOW?

A poem

"[...] is a piece of writing in which the words are chosen for their beauty and sound and are carefully arranged, often in short lines which rhyme" (*Collins Cobuild*, 2001).

A poetry

[...] is knowledge of the heart. It is a message from the soul, and feelings of the world. The famous poet Robert Frost says that "poetry is when an emotion has found its thought and the thought has found words".

Poets play with words, rhymes and rhythms. They play with meanings and let us use our imagination. Anderson (1989) recommends us "to hear the poem with our ears, as well as understand it with our mind, and feel it in our heart".

Poets choose words from the language. And the words in a poem can help us see aspects of what the poets see in the world through **images** that appeal to our senses. Poets use **imagery** as part of their **style.** They let us see color or motion, hear a sound, smell an odor, feel texture or temperature, or even taste a sweet or salty flavor. And, as part of the pleasure of reading poetry is to understand the meaning that a poet only suggests, by making **inferences**, that means guessing about the implied idea (Anderson et al., 1989, p.231).

3. Complete the following paragraph about the form of the poem "The road not taken" using the words given.

author – four – regularity – free – five – style – form (2x)

CD1, CD3, CD4, CLD1

"The Road Not Taken" consists of _____ stanzas of _____ lines each. The rhyme scheme is ABAAB, with the notable exception of the _____ line (we do not usually stress the *-ence* of *difference*). The strict _____ makes it clear that the _____ is very concerned with _____, with _____. This formal _____ is totally Frost, who once said that writing _____ verse was "like playing tennis without a net."

Poets use different ways to make the meaning of poems stronger, clearer and assured. One of them is "imagery". Imagery, according to Christine Abriza, "refers to the 'pictures' which we perceive with our mind's eyes, ears, nose, tongue, skin, and through which we experience the 'duplicate world' created by poetic language. Imagery evokes the meaning and truth of human experiences not in abstract terms, as in philosophy, but in more perceptible and tangible forms."

4. Point out what the following images suggest or symbolize, considering the previous explanation.

CS1, CS3, CS8, CA4, CD2, CMS5

a. "two roads": _____
b. "a yellow wood": _____
c. "the undergrowth": _____
d. the path that was "grassy and wanted wear": _____

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marielaza Asconcio Miquelante, sob orientação de Vera Lucia Crisóstomo (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marilenzo Asconcio Miquelante em 2014, no 3º ano de LETRAS.

5. Copy some fragments from the poem that represent images of:

CS1, CS3, CS8, CA4, CD2, CM55

a. the season:_____
b. nature:_____
c. travel: _____
d. someone making a simple decision and dealing with the consequences: _____

Another way used by poets to make the meaning of poems stronger, clearer and assured is **figure of speech** which is used to make ordinary language more effective to the reader. Sometimes it is not logical, but it accomplishes its goal that is to appeal to the reader`s imagination.

6. Based on that, match some **figures of speech** to their definition and also to the examples extracted from the poem ***The road not taken***.

CS3, CS7, CA4, CLD1

Figure of speech	Definition	Example(s) from the poem
a. Personification	( ) This is a figure of speech in which a part is used to represent the whole (for example, *ABCs* for *alphabet*) or the whole for a part.	( ) "Two roads diverged in a (yellow) wood"
b. Metaphor	( ) This is the simple repeating of a word, within a sentence or a poetical line, with no particular placement of the words, in order to emphasize.	( ) "Because it was grassy and wanted wear" "And having perhaps the better claim"
c. Irony	( ) This is a figure of speech that shows how two things that are not alike in most ways are similar in one important way.	( ) "Oh, I kept the first for another day!" "I doubted if I should ever come back."
d. Synecdoche	( ) This is a figure of speech in which an inanimate object or abstraction is endowed with human qualities or abilities.	( ) "yellow wood"
e. Repetition	( ) This figure is an implied discrepancy between what is said and what is meant. The use of words to convey the opposite of their literal meaning; a statement or situation where the meaning is contradicted by the appearance or presentation of the idea.	( ) "Two roads diverged in a yellow wood." "And looked down one as far as I could To where it bent in the undergrowth." "Then took the other, as just as fair."

REFLECTING ABOUT THE CONTEXT AND CONTENT

1. Go back to the poem: is the speaker telling us things related to future, present or past?
2. What`s the effect of that?

CLD1, CLD4, CLD11

3. What was happening in history at the time the poem was written?
4. Which statement best describes the speaker of *The Road Not Taken*?

CS5, CA4

a. He makes decisions quickly without much thought.
b. He takes the time to think carefully before making a decision.

CS8

c. He makes decisions based on the choices of others.

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marielaza Asconcio Miguelante, sob orientação de Vera Lucia Cristovão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marielaza Asconcio Miguelante em 2016, no 3º ano de LETRAS.

d. He doesn't think a particular decision has much effect on one's life.

5. What phrase in the poem tells us the speaker would prefer not having to make a decision between two choices because he wanted to experience both of them?

CS8, CLD12

a. And sorry I could not travel both, And be one traveler;
b. And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
c. Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
d. Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.

6. Indicate the lines that support the following themes in the poem:

CA4, CLD12

a. People find it difficult to make decisions:
b. People can not trail two paths at the same time:
c. People`s choices affect their lives:
d. People can reflect on the choices they made in the past:
e. People`s realization:
f. People should be individuals and not follow the majority:
g. Humans cannot always fulfill their intentions:

7. What three lines in The Road Not Taken express the main idea of the poem? Explain what these three lines mean.

CA4, CD2, CLD12

We know that one means we can achieve goals is through language. It means that who writes/speaks wants a reply from the interlocutor, expecting a reaction (verbal or non-verbal). In the poem, "The road not taken", the speaker (lyrical I) uses each stanza to express the experience of making a choice in a certain moment of life.

8. Match each stanza to the speaker`s description.

CS3, CA4

a. First stanza ( ) realizes the coming back is impossible and the need to go on
b. Second stanza ( ) makes a reflection about the choice and its consequence(s).
c. Third stanza ( ) describes a situation in which there is a choice to be made and expresses doubt
d. Fourth stanza ( ) points out the choice and let us know that he was not certain about the choice

9. Write the number(s) of the stanza that, according to you, can be related to the feelings.

CS1, CS3, CS8

FEELINGS EVOKED	STANZAS

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marielaza Ascencio Miquelante, sob orientação de Vera Lucia Crisóvão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marilenzo Ascencio Miquelante em 2014, no 3º ano de LETRAS.

1. awkward	
2. faltering	
3. confident	
4. certain	
5. curiosity	
6. fascination	
7. doubt	
8. dithering	
9. gloom	
10. optimism	
11. calmness	

Denotation is the explicit or direct meaning of a word and connotation is the association or secondary meaning of a word or expression that can vary according to the context.

10. Match the words to their denotation and connotation according to the poem ***the road not taken***, based on the previous explanation.

CS3, CLD5

Word	Denotation	Connotation
a) Road	( ) An expanse of trees.	( ) Strange, new.
b) Wood	( ) Going by or past	( ) experienced, nostalgic
c) Difference	( ) A person or thing that travels.	( ) Maze, vast.
d) Passing	( ) A long, narrow stretch with a smoothed or paved surface, made for traveling by motor vehicle, carriage.	( ) Path, career, decision, way, course.
e) Traveler	( ) An instance or point of unlikeness or dissimilarity	( ) Intstant, not anchored.

REFLECTING ABOUT THE LANGUAGE

We know that a good text must be coherent and cohesive. Cohesion is the connection and harmony between the elements of a text. This is what shows the intertwining of words, sentences and paragraphs. The words responsible for the cohesion of a text are: prepositions, conjunctions, some adverbs, adverbial phrases, pronouns and those used for replacement.

1. Based on this, identify the referent to each of the following words:

CLD1, CLD3

a. I (l.2)	g) both (l.11)
b. it (l.5)	h) the first (l.13)
c. other (l.6)	i)this (l.16)
d) it (l.8)	j) that (l.20)
e) there (l.9)	k) one (l.19)
f) them (l.10)	

2. As we have studied previously, the speaker, "lyrical I", tells us his story mostly in the past. What helped us to conclude that?

CLD1, CLD4

3. Observe the verses below and point out what the underlined words have in common and different

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marielaco Ascencio Miguelante, sob orientação de Vera Lucia Crisostão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marilenco Ascencio Miguelante em 2014, no 3º ano de LETRAS.

a) "TWO roads diverged in a yellow wood..."
b) "And looked down one as far as I could..."
c) "Oh, I kept the first for another day!"
d) "I took the one less travelled by..."

CLD1, CLD4

4. What do they indicate in the poem?

CLD

CLD

5. Go back to the poem and identify other verses with verbs used in the same function.

There are words that help us to organize ideas in a text, such as conjunctions, adverbs, relative pronouns, etc.. They are known as textualization mechanisms: mechanisms of connection and mechanisms of nominal and verbal connection, which are very important during reading comprehension.

CS8, CLD1

6. Read the following verses, paying special attention to the underlined words:

Two roads diverged in a yellow wood,	a. What does the repetition of the word AND indicate?
And sorry I could not travel both	( ) it suggests that one idea is in contrast to another
And be one traveler, long I stood	( ) it suggests that one idea is the result of another
And looked down one as far as I could	( ) it suggests the idea of actions happening for a long time
To where it bent in the undergrowth	

7. What is the meaning and the expressed idea for each underlined word in **letters b, c, d, e, f**? You can choose the idea among **cause, condition, contrast, result**?

a) Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,

CLD1, CLD3

b) And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;

c) Though as for that the passing there
Had worn them really about the same.

d) Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,

CS8, CLD, CMS5

e) I doubted if I should ever come back.

8. What do the use of the word **Oh** and the **exclamation point** indicate in the line "Oh, I kept the first for another day!"?

( ) They indicate the lyrical I is in doubt about his/her decision.
( ) They indicate the lyrical I feels strongly about what he/she is saying.
( ) They indicate the lyrical I regrets the decision he/she has made.

9. What do the bold words indicate in the line "Somewhere **ages and ages hence**"? Justify your choice.

CS8, CLD1

( ) The lyrical I will probably be talking about his/her decision in weeks.
( ) The lyrical I will probably be talking about his/her decision in months.
( ) The lyrical I will probably be talking about his/her decision in years.

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marielaza Ascencio Miquelante, sob orientação de Vera Lucia Crisóvão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marielaza Ascencio Miquelante em 2014, no 3º ano de LETRAS.

CMS5

10. What is the function of **and I—** in the line "Two roads diverged in a wood, and I—"

( ) It indicates hesitation and lets us know that whatever the I is about to say next is very important.
( ) It indicates certainty and lets us know that whatever the I is about to say next is very important.
( ) It indicates doubt and lets us know that whatever the I is about to say next is not so important.

Working at the INFO LAB
Interviewing friends

1- Choose a poem from http://www.poemhunter.com/p/m/l.asp?p=1&l=Top500&order=title Search the information necessary to fill in the chart ME, as a homework. In class, walk around and interview three classmates. Ask appropriate questions to get information to complete the chart.

CS3, CA2, CD2, CLD1

	ME	STUDENT 2	STUDENT 3	STUDENT 4
Student's Name				
Author				
Title of the Poem				
Favorite verse (s) (reason)				
Year of edition/production				
Feelings evoked				
Theme of the poem				
Questions you'd ask to the author				

You have read and got in contact with the text genre poem. It`s time to study about the way people use to express their opinion about a poem they read.

1. Read the following texts and check some opinions about the poem "The road not taken".

CS1, CS3, CA4, CLD1

Judith Furedi (12/26/2011 11:42:00 AM)

One of my all time favorites. I heard it read aloud and it is even better. The cadences are extraordinary. The medium is the message. The message is not all that complicated - however, this is one of the finest examples of what poetry should be. The sound and the meaning intertwined. It soars.

http://www.poemhunter.com/poem/the-road-not-taken/comments.asp?page5

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marileza Ascenção Miquelante, sob orientação de Vera Lucia Cristovão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marileza Ascenção Miquelante em 2014, no 3º ano de LETRAS.

Sintuja S Sintuja S (6/13/2010 3:58:00 AM)

the poem ' road not taken' is closely related to my current life..i studied this poem when i was 17 where i have no idea what choices is all about..but now i am 19 where there was a stage i need to pick out my choice..n there is where i really face the reality and importance of choices in my life

' yet knowing how ways lead on to way

'i doubted if i should ever come back'

this line make me wonder ' am i on the right track? ? ?

now i know that whatever is done cannot be undone..the poem is simple yet simply superb!

http://www.poemhunter.com/poem/the-road-not-taken/comments.asp?page6

Aha Hah (4/21/2007 1:25:00 PM)

This poem is beautiful and it overwhelmes me. It captures all the feelings you might have while choosing your path in life. Robert Frost speaks about taking a risk; to choose the more difficult way. That is what life is about. Not to follow the stream – It is about finding yourself and choosing what is best for you.

Thank you for this amazing poem.

http://www.poemhunter.com/poem/the-road-not-taken/comments.asp?page15

REFLECTING ABOUT THE GENRE

CS4, CS7

1. How would you classify the previous texts?

( ) They are opinion articles. ( ) They are editorials.

( ) They are comments. ( ) They are letters from readers.

2. Match the main characteristics of the texts you read (column A) to the examples from the text (column B).

CS4, CD1, CD3, CLD1

A – Common information	B- Information from the text
1. author 2. time of posting 3. point of view/positioning positioning 4. conclusion	( ) 4/21/2007 1:25:00 PM / 12/26/2012 11:42:00 AM ( ) "now I know that whatever is done cannot be undone. the poem is simple yet simply superb!" ( ) Nika Bianca Remulla / Sintuja S Sintuja S ( ) "This poem is beautiful an it overwhelmes me. It captures all the feelings you might have while choosing your path in life."

Based on the proposal of Prova Comentada Redação 1ª Fase VESTIBULAR UNICAMP /2011

CS1, CS3, CS8, CA1, CA4, CD1, CD3, CLD5

FOCUS ON TEXT I

1. Reread the text and do the following activities:

a. Match the words **in bold** to their meanings in the context.

a. It **soars**	( ) ... **closely connected**
b. The **medium**	( ) the **means of conveying something**
c. The **cadences**	( ) It **rises in value** / It **rises in position** /It **makes me wonder**
d. **intertwined**	( ) the **rhythmic sequences**

b. Who wrote text I?

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marielaco Asconcio Miguelante, sob orientação de Vera Lucia Crisostão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marilenco Asconcio Miguelante em 2014, no 3º ano de LETRAS.

c. When was text I written?
d. What made the writer consider the poem even better?

FOCUS ON TEXT II

CS8, CA1, CA4, CD1, CLD12

2. Go back to the text and answer:
   a. Who wrote text II?
   b. How old was the writer when/he/she wrote the text?
   c. How many times did the writer read the poem "The road not taken"?
   d. Was there any difference in meaning in his/her readings? Why?
   e. What is the writer's opinion about the poem message? Justify.

FOCUS ON TEXT III

CS1, CS8, CA4, CD1, CLD7

3. Reread the text and answer the questions:
   a. What are the three reasons for Aha Hah like the poem "The road not taken"?
   b. According to the writer, what does Robert Frost speak about in the poem?
   c. What is the writer opinionated positioning about the poem subject?
   d. Who is the probable person the writer thanks in the text?

REFLECTING ON THE LANGUAGE

1. Which text presents marks of orality in it? Copy some examples from the text to prove your answer.

CA4, CD1, CD3, CD4, CLD6, CLD8

2. What words were used to indicate the readers/writers liked the poem? What are their functions in a text?

CA4, CD1, CD3, CD4, CLD3, CLD6, CLD8

3. A comment expresses a person's opinion about an specific issue. What words indicate that in:
   a. text I? _____
   b. text II? _____
   c. text III? _____

CS1, CD3, CD4, CA1, CLD3, CLD5, CLD6, CLD8

4. Identify the referent to each of the following words:

CLD3, CLD1

Text I	c. I (l. 6) _____
a. I (l.1) _____	d. now (l.2) _____
b. It (l.1) _____	**Text III**
c. This (l.3) _____	a. It (l.1) _____
Text II	b. You (l.1, l.4, l.5) _____
a. my (l.1) _____	c. It (l.3) _____
b. I (l.1,l.2,l.3,l.7,l.8) _____	d. You (l.5) _____

5. Choose, from the words given, the adequate ones to complete the following paragraphs

CA4, CLD1, CLD2, CLD3, CLD4, CLD5, CLD6, CLD8

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Mariléza Ascenção Miquelante, sob orientação de Vera Lucia Cristovão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Mariléza Ascenção Miquelante em 2016, no 3º ano de LETRAS.

ADJECTIVES	VERB	NOUNS
different - brilliant good - real - young	is - choose - died(2x) - experienced - was liked - have - lived - came - like - travel - turn	life - road individual

Melinda Dporah (4/17/2010 1:41:00 AM)
Life __ all about making choices. I _____ this poem because it is real to me and a sort of _____ guidance to _____ people who have not really _____ real life. Any way we may _____ in one that is not helpful at first but from there we may ____ back and choose the _____ one... This can only be done by the _____. I REALLY LOVE THIS POEM...

Rebecca Whealan (4/3/2012 12:40:00 PM)
This is a _____ poem i love the way he wrote it about what actually happens in _____ life but in a _____ way

C CC (2/9/2012 9:19:00 PM)
My father _____ recently and he _____ to believe that if you_____ your life in a good way when you ____ you would _____ a chance to go back to some point in your life and _____ a different ____...when I _____ planning the funeral this poem _____ to me, out of nowhere.

CRITICAL THINKING

CS5

1. Read the following extracts from the comments you have read.
   a. "I heard it read aloud and it is even better. The cadences are extraordinary. […] The message is not all that complicated - however, this is one of the finest examples of what poetry should be."
   b. "i studied this poem when i was 17 where i have no idea what choices is all about."
   c. "but now i am 19 where there was a stage i need to pick out my choice."
   d. "This poem is beautiful and it overwhelmes me. It captures all the feelings you might have while choosing your path in life."

2. By reading the extracts above, it is possible to notice some differences in the use of language. What does it indicate? Which format of writing has appealed to you the most? Justify.

CS1, CS8, CA2, CA4

3. Can we tell whether the readers were more concerned about how to write the comment or how to express their feelings about the poem? Justify.

CS1, CS8, CS6, CS8, CA3, CD3, CLD

WORKING ON YOUR TEXT PRODUCTION

You have been in contact with different COMMENTS. Considering the information that you have been exposed to, get ready to analyze your own COMMENT. Does it have the author`s name? Does it present the author´s point of view? Does it present the author´s conclusion? If something is missing, make all the necessary changes.

Todos exceto CLD12, CM5

REFLECTING ON GENRE, CONTEXT AND CONTENT

I. Read the following text, reread the poem "The Road not taken" and do the activities.
Both John Boener, the author of the text below, and Robert Frost talk about "choices". Based on the poem, underline, in the prose, the new information brought up by Bomer?

CS1, CS5, CS8, CA4, CD1, CD3, CD4

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marieluza Ascencio Miquelante, sob orientação de Vera Lucia Crisóstão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marileuza Ascencio Miquelante em 2014, no 3º ano de LETRAS.

CHOICES

John Bomer

Yes, I suppose things might have been different, but who knows? I have more time to think these days, of course, and it's funny what comes to mind. Like the year I left home for the first time. It was a beautiful fall morning. The woods were shades of gold and yellow, and the sun warmed my neck as I walked along. I came to a point where the road split in two, and I stood there, looking down on those roads for the longest time, feeling sorry I couldn't take them both.

I remember peering down one lane as far as I could see, to where it turned and disappeared in the grass, then setting off down the other, thinking the one I had chosen was a little less worn. But to tell the truth, they were traveled just about the same. They were covered with leaves and I knew that I was the first one to come along that day, because there were no footprints in the road, no blackened steps where the leaves had been trodden into the mud. I told myself that someday I would return to that fork in the road and take the other way, just to see where it led, but even then I knew I probably would not come back.

Still, I think about that day and the road I chose, and I wonder what might have happened if I had gone the other way. I might not have met your grandmother, for example, and where would that leave you? I wouldn't be here answering your questions over and over again, that's for sure. Oh, I've had good times and bad times, and on the whole I can't complain. If I had chosen the other road, I'd probably be sitting on a different chair somewhere else, answering someone else's questions.

Glossário

To peer down: olhar	Mud: lama
To set off: partir, ir	To stand/stood/stood: levanter, aguentar
To wear/wore/worn: usar, desgastar	To bend/bent/bent: dobrar, incliner, curvar
To split: dividir-se, repartir-se	To claim: exigir, reclamar, reivindicar
Blackened steps: pisadas enegrecidas	To lead: conduzir, levar
To tread/trod/todden: pisar	

We know a text is the result of others. Then, it is possible to say a text is not pure, because word is dialogical. We call this **intertextuality**, which is defined in Merriam-Webster dictionary as "the complex interrelationship between a text and other texts taken as basic to the creation or interpretation of the text".

II- Tick (√) the best answer from activity 1 to 15. CS2, CD1, CLD12

1. In both the poem and the prose it is _____
   a. Spring
   b. Summer
   c. It is not mentioned
   d. Winter
   e. Autumn

2- You can prove your answers to the question with the following words from the two texts. CD1, CLD12
   a. "It was a beautiful fall morning." (text 2, lines 2/3)
      "In leaves no step had trodden black." (text 1, line 12)
   b. " … there were no footprints in the road. (text 2, lines 9)
      "…I took the one less traveled by." (text 1, line 19)
   c. "They were covered with leaves…" (text 2, lines 8)
      "Two roads diverged in a yellow wood…" (Text 1, line 1)
   d. "…feeling sorry I couldn't take them both." (Text 2, lines 5)
   e. No references could be found.

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marielaza Asconcio Miguelante, sob orientação de Vera Lucia Crisovão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marilenza Asconcio Miguelante em 2016, no 3º ano de LETRAS.

3. The authors wrote those texts when they were _____
   a. getting rich men
   b. young men
   c. living abroad
   d. old men
   e. happy

CS8

4. It seems that John Bomer was telling his history to _____
   a. himself, just remembering his wife.
   b. his grandchild
   c. his wife
   d. his students
   e. his mother

CA1

5. The prose selection is a(n)_____ of the poem _____
   a. copy
   b. paraphrase
   c. misunderstanding of the poem
   d. bad version of the poem
   e. parody

CS7, CA4

6. Nos textos, qual seria a melhor tradução para worn (Bomer, l.7) e wear (Frost, l. 8)? Seria _____
   a. vestida, vestido
   b. calçada, calçada
   c. conservada, conservação
   d. andava, andar
   e. usada, usar

CLD5

7. "I took the one less traveled by, and that has made all the differences" _____
   a. a opção feita foi ocasionada pelas circunstâncias difíceis da vida do poeta.
   b. a própria personalidade do poeta o fez fazer a mesma opção das demais pessoas.
   c. não importam as opções feitas na vida, a individualidade fez a diferença na vida do poeta.
   d.as opções tomadas direcionam mas não significaram muito diante das dificuldades passadas pelo escritor.
   e. a opção por ser diferente dos demais fez toda a diferença na vida de Frost.

CS1, CS8

8. Choose the right answer _____
   a. John Bomer and Robert Frost were traveling together.
   b. They had taken two roads before.
   c. Things might be different if they had taken the other road.
   d. John Bomer was traveling with his wife.
   e. The road run through pine forests.

CA4

9. Choose the alternative that states the opposite of this: _____
   Many travelers had passed down the same roads before Frost and Bomer that day.
   a. It was grassy and wanted wear. (text I, line 8)
      It turned and disappeared in the grass. (text II, lines 6,7)
   b. …to where it bent in the undergrowth (text II, line
      …the one I had chosen was a little less worn (text I, lines
   c. …the two roads diverged in a wood (text 2, line
      …the woods were shades of gold and yellow (text I, line
   d. ...in leaves no step had trodden black (text II, line
      ...they were covered with leaves and I knew that I was the first one to come along that day. (text I, lines)
   e. ...and both that morning equally lay. (text II, line

CA4, CLD5

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marielaza Ascencio Miquelante, sob orientação de Vera Lucia Crisóvão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marielaza Ascencio Miquelante em 2014, no 3º ano de LETRAS.

...I came to a point where the road split in two (text I, line

10. The "road" symbolizez the _____
a. feelings the authors had when young — CS2, CA4, CLD5
b. life
c. sorrow and bad feelings people have during life
d. time
e. love

11. Which road did the authors take? _____
a. The first one. — CA4
b. John Bomer took the first road and Frost the second.
c. Bomer took the second and Frost the first.
d. The second one.
e. No one. They decided to go back home.

12. Choose the alternative that best summarizes the principal idea of the text. _____
a. The writers were sure about the opitions they had made some years ago. — CS5, CA4
b. We can't be sure about what they wrote about because the texts are poems.
c. Traveling is the topic of both texts.
d. They are traveling on roads in good conditions, well built, well worn.
e. Two people look back on their lives and think what might have happened if they had made different choices before.

13. "I shall be telling this with a sigh" _____
The dictionary definition of sigh is: — CLD5
Sigh v.i. suspirar; (n) suspiro
Choose the definition of sigh that best matches the meaning it has in Frost's poem.
a. To let out one's breath audibly.
b. To yearn or long.
c. To make a sound suggesting a sigh.
d. Sighing wind.
e. The act of sound of sighing.

14. "Two roads diverged in a yellow wood I came to a point where the road split in two. _____
"I would return to that fork"
The translation in Portuguese should be: — CLD5
a. ponte b. fim da estrada c. estrada interditada
d. estrada em reformas e. encruzilhada

15. I took the one less traveled by, and that has made all the difference _____
a. a opção feita foi ocasionada pelas circunstâncias difíceis da vida do poeta. — CS1, CS6, CA4
b. A própria personalidade do poeta o fez fazer a mesma opção das demais pessoas.
c. Não importam as opções feitas na vida, a individualidade fez a diferença na vida do poeta.
d. As opções tomadas não significaram muito diante das dificuldades passadas pelo escritor.
e. A opção por ser diferente dos demais fez toda a diferença na vida de Frost.

16. Copy an extract from the text "Choices" to reafirm the speaker is answering a question. _____
"Yes, I suppose things might have been different, but who knows?" — CS8, CA4

17. What do both titles indicate? _____ — CS2, CLD12
a. "The road not taken" _____
b. "Choices" _____

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marielaza Asconcio Miquelante, sob orientação de Vera Lucia Crisóvão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marilenzo Asconcio Miquelante em 2016, no 3º ano de LETRAS.

18. What words indicate the speaker starts telling his story?

CS2, CLD8

19. What words indicate the speaker finishes telling his story?

CS2, CLD8

20. What do the boldface words in the following sentences indicate?

CA4, CLD5, CLD10

a. "…I **suppose** things might have been different…"

b. "…I **wonder** what might have happened if I had gone the other way."

c. "I **might** not have met your grandmother…"

e. "**If** I had chosen the other road, I'd **probably** be sitting on a different chair somewhere else..."

REFLECTING ON GENRE, CONTEXT AND CONTENT

1. Read the poem by Nikki Giovanni and answer:

CS1, CA1, CA4

a. What is it about?

CHOICES

If i can't do
what i want to do
then my job is to not
do what i don't want
to do
[…]
If i can't have
what i want . . . then
my job is to want
what i've got
and be satisfied
that at least there
is something more to want
[…]
When i can't express
what i really feel
i practice feeling
what i can express
and none of it is equal
[…]
I know
but that's why mankind
alone among the animals
learns to cry

DID YOU KNOW?

On June 7, 1943, Yolanda Cornelia "Nikki" Giovanni was born in Knoxville, Tennessee and raised in Cincinnati, Ohio. Nikki Giovanni is a world-renowned poet, writer, commentator, activist, and educator. Over the past thirty years, her outspokenness, in her writing and in lectures, has brought the eyes of the world upon her. One of the most widely-read American poets, she prides herself on being "a Black American, a daughter, a mother, a professor of English." Giovanni remains as determined and committed as ever to the fight for civil rights and equality. Always insisting on presenting the truth as she sees it, she has maintained a prominent place as a strong voice of the Black community. Her focus is on the individual, specifically, on the power one has to make a difference in oneself, and thus, in the lives of others.

http://nikki-giovanni.com/bio.shtml

In an online video clip, Nikki says she wrote the poem, "the year my father died." Her father died on 8 June 1982, one day after her thirty-ninth birthday.

One of her quotes:

"We write because we believe the human spirit cannot be tamed and should not be trained."

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marileza Ascenção Miguelante, sob orientação de Vera Lucia Cristovão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marileza Ascenção Miguelante em 2011, no 3º ano de LETRAS.

Nikki Giovanni Available at < http://www.nsm.buffalo.edu/~sww/poetry/giovanni_nikki.html#choices> access on May 19, 2012

2. What relation can you make among the three texts you read? Justify.

CS8, CD4, CD3

3. Probably you have already made lots of choices in your life thus fur. Which one do you think is the most important one?

CS8

4.Complete the following chart, based on the previous answer.

CS6

People or things which influenced	Reasons I chose to do this	My decision	Other options I had

WORKING ON THE FINAL TEXT PRODUCTION: ORGANIZING WHAT YOU HAVE ALREADY WRITTEN, EVALUATION AND SELF-CHECK

1-Analyze the comment you wrote using the checklist below.

Todas exceto CLD12, CM5

	YES	NO	PARTIALLY
Is your comment about a remarkable poem?			
Is the theme of the poem relevant to you?			
Do you express your opinion?			
Is there a name/nickname?			
Is there an analysis of the poem content?			
Is your point of view supported?			
Does your comment evaluate specific features of the poem?			
Is there a conclusion?			
Do you make use of adequate pronouns?			
Do you use adequate verb tenses?			
Do you use adequate adjectives?			
Do you use words to indicate modality in an appropriate way?			
Are spelling and punctuation used in a correct way?			

1- Review your draft and rewrite it, if you ticked **NO** or **PARTIALLY** for some item(s).

CRITICAL THINKING

In this unit you studied about **poem, prose** and **comment** which are very common in society.

Discuss with your colleagues

CS3, CS5, CS6, CS8

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marileza Ascenção Miguelante, sob orientação de Vera Lucia Cristovão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Izabel Tognato e Marileza Ascenção Miguelante em 2016, no 3º ano de LETRAS.

1. In what sense can the text genres studied be useful in society?

2. After studying a poem and some **comments** about it, point out the most relevant aspects you learned about them and their role in society.

3. What is the importance of using the Internet to display a comment?

CONCLUDING THE UNIT

Submit your written text to http://www.poemhunter.com. To do that, access the page which contains the poem you read, **add your comment** and submit it.

REFERENCES

ABRIZA, Christine. **Imagery.** Disponível em: <http://litera1no4.tripod.com/imagery_frame.html>. Acesso em 17 de fevereiro de 2012.

ANDERSON, R.; Brinnin, J., Leggett, J., Burroway, J., Leeming, D. **Elements of Literature.** 3. Austin: Holt, Rinehart & Wiston Inc., 1989. (231-369, 871-877).

BRITANNICA Academic Edition. **Robert Frost.** Disponível em: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/220895/Robert-Frost>. Acesso em: 09 de novembro de 2011.

COLLINS Dictionary. **English Thesaurus.** Disponível em: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-thesaurus/poem>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2012.

COMVEST – Comissão Permanente para os Vestibulares. **Provas Comentada - Redação.** Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest_anteriores/provas_comentadas.html>. Acesso em: 08 de abril de 2012.

CUNNINGHAM, S., Moor P. **Cutting Edge Upper - a practical approach to task-based learning.** Essex, England: Addison Wesley Longman Ltda, 1998. (60-65).

ENCYCLOPEDIA.COM. **Robert Lee Frost.** Disponível em: <http://www.britannica.com/bcom/eb/article/8/0,5716,36168+1+35504,00.html>. Acesso em: 09 de maio de 2012.

JEFF. **The Road Not Taken**. Disponível em: <http://www.ketzle.com/frost/roadnot.htm>. Acesso em 09 de maio de 2012.

MERRIAM-WEBSTER. **Dictionary.** Disponível em: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/intertextuality>. Acesso em 19 de maio de 2012.

NIKKI Giovanni. **Biography.** Disponível em: <http://nikki-giovanni.com/bio.shtml>. Acesso em: 04 de maio de 2012.

POEMHUNTER.COM. **Comments.** Disponível em: < http://www.poemhunter.com/poem/the-road-not-taken/comments.asp?page5>. Acesso em: 19 de maio de 2012.

_____. **Comments.** Disponível em: <http://www.poemhunter.com/poem/the-road-not-taken/comments.asp?page6>. Acesso em: 19 de maio de 2012.

Unidade didática produzida em 2010/2011, por Marielaza Ascenção Miguelante, sob orientação de Vera Lucia Cristovão (UEL). Este material é parte integrante de uma produção para alunos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – do Estado do Paraná. Como projeto piloto será utilizado pelas professoras Maria Isabel Tognato e Marielaza Ascenção Miguelante em 2014, no 3º ano de LETRAS.

_____. **Comments.** Disponível em: <http://www.poemhunter.com/poem/the-road-not-taken/comments.asp?page15>. Acesso em: 19 de maio de 2012.

_____.**Top 500 Poems.** Disponível em: <http://www.poemhunter.com>. Acesso em: 19 de maio de 2012.

POETRY Book. **Nikki Giovanni.** Disponível em: <http://www.nsm.buffalo.edu/~sww/poetry/giovanni_nikki.html#choices>. Acesso em 19 de maio de 2012.

QUIZLET. **Symbols, Figures of Speech**. Disponível em: <http://quizlet.com/2116811/symbols-figures-of-speech-uil-lit-crit-flash-cards/>. Acesso em: 19 de maio de 2012.

ROBERT Lee Frost. **Encyclopedia of World Biography**, 2004. *Encyclopedia.com*. Disponível em: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3404702322.html>. Acesso em 10 de maio de 2012.

SÓ Língua Inglesa. **Conjunções – Conjunctions.** Disponível em: <http://www.solinguainglesa.com.br/conteudo/Conjunctions1.php>. Acesso em: 19 de maio de 2012.

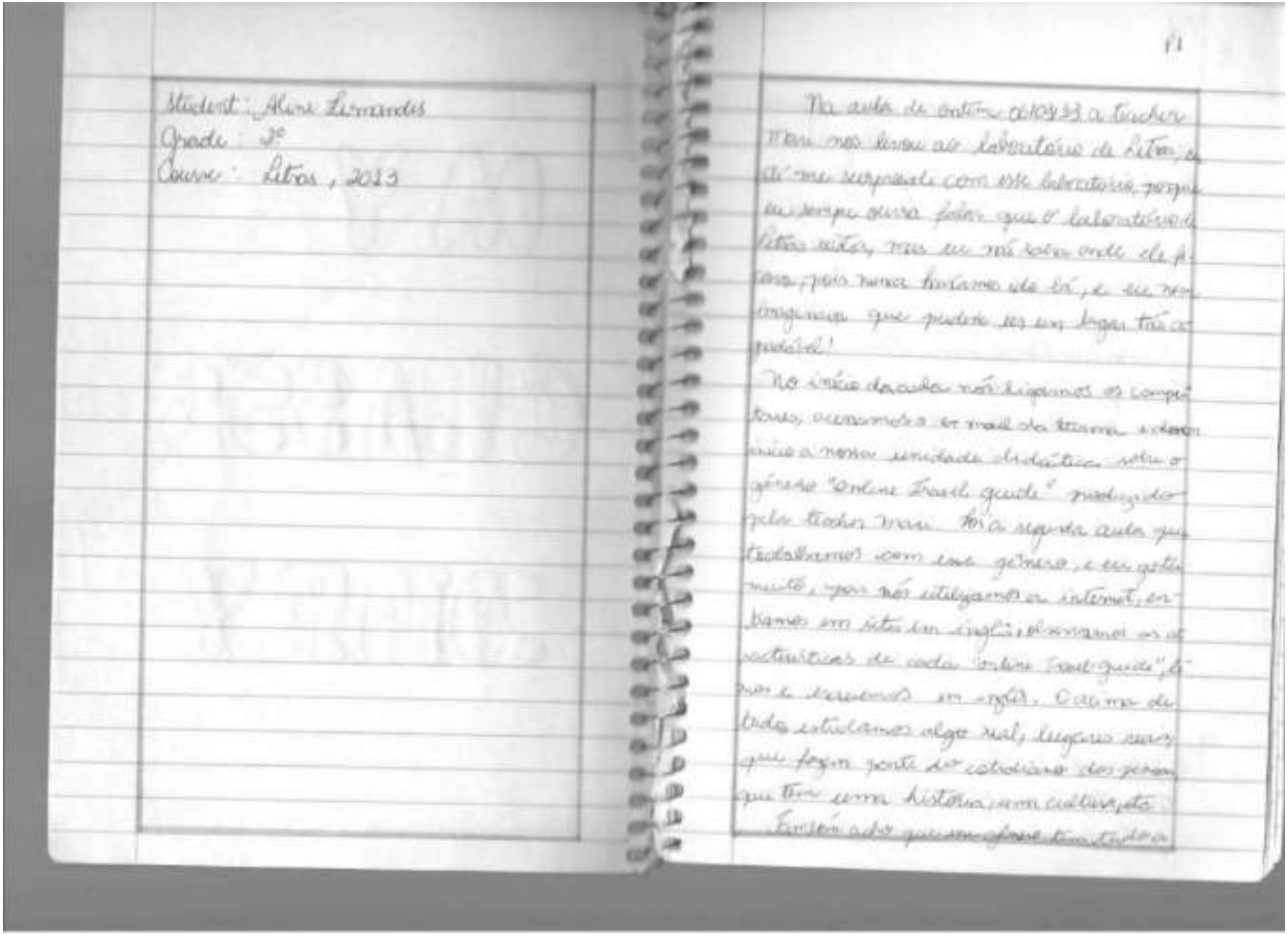
THE Writer´s Almanac. **The Road Not Taken.** Disponível em: < http://writersalmanac.publicradio.org/index.php?date=2010/01/23>. Acesso em: 09 de maio de 2012.

U OTTAWA. **What is a Conjunction?** Disponível em: <http://www.writingcentre.uottawa.ca/hypergrammar/conjunct.html>. Acesso em: 19 de maio de 2012.

VESTIBULAR Fecilcam. **Prova 2° dia – Língua Inglesa.**

YOUTUBE. **Dead Poets Society - Words and ideas.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=-VUV2YI8gsI&feature=related>. Acesso em 14 de novembro de 2011.

MY
CLASS'S
DIARY



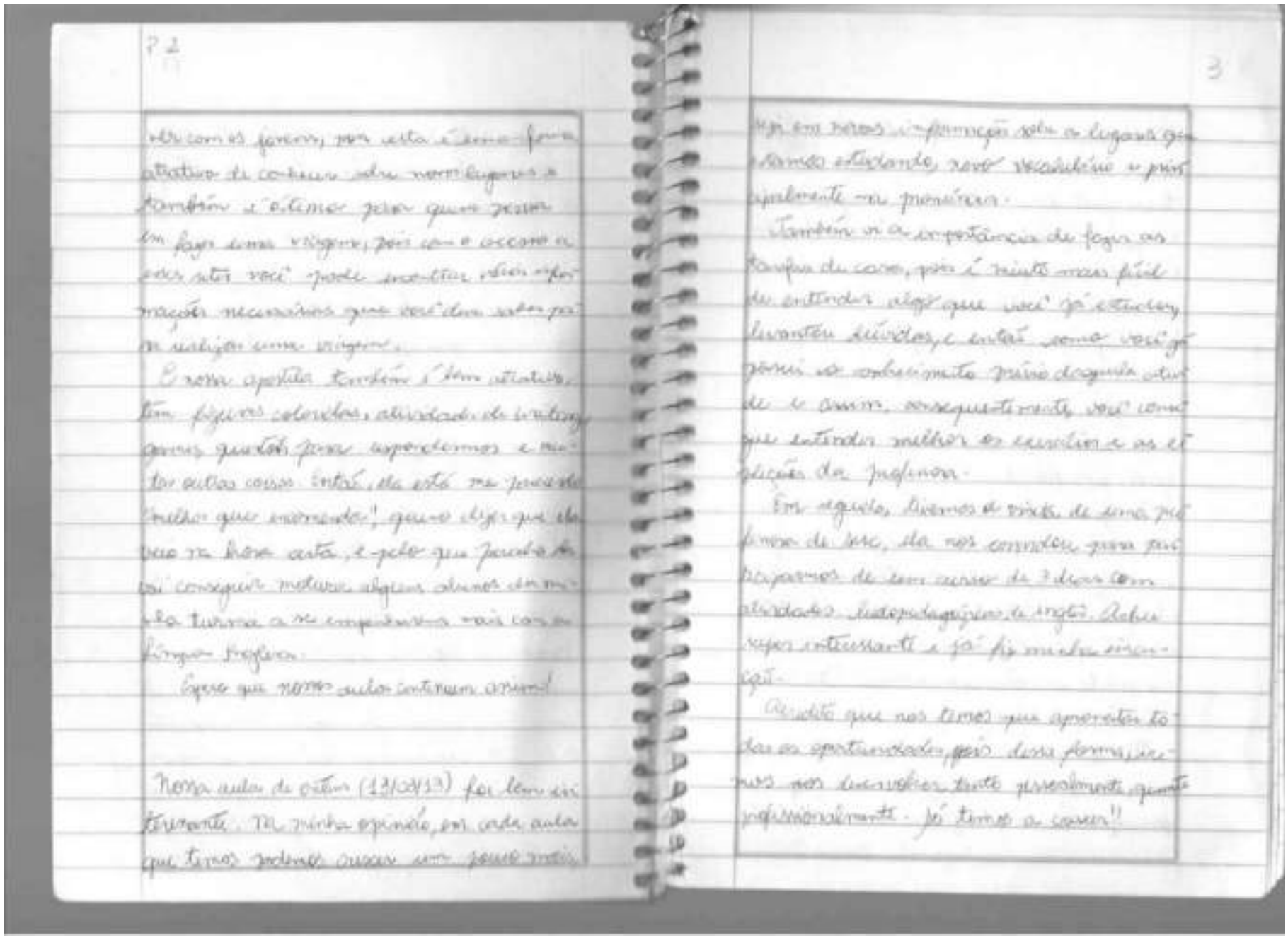
Student: Alice Fernandes
Grade: 2º
Course: Letras, 2013

11

Na aula de ontem 04/04/13 a teacher Thais nos levou ao laboratório de Letras, e lá me surpreendi com esse laboratório, porque eu sempre ouvia falar que o laboratório de letras existe, mas eu não sabia onde ele fica, pois nunca tinhamos ido lá, e eu não imaginava que poderia ser um lugar tão agradável!

No início da aula nós ligamos os computadores, acessamos o e-mail da teacher e dei início a nossa unidade didática sobre o gênero "Online Travel guide" produzido pela teacher Thais. Na segunda aula que trabalhamos com esse gênero, e eu gostei muito, pois nós utilizamos a internet, entramos em sites em inglês, observamos as características de cada "online travel guide", pois é escrevemos em inglês. Ao fim de tudo estudamos algo real, lugares reais que fazem parte do cotidiano das pessoas que tem uma história, uma cultura etc.

Existem alguns que nem chegam a ser



?2

...vês com os jovens, por esta é uma forma ...
...ativo de conhecer sobre nossos hábitos e ...
...também é ótimo para que possa ...
...em fazer uma viagem, pois com o acesso a ...
...sites você pode encontrar várias informações necessárias que você deve saber para ...
...realizar uma viagem.

É nessa aposta também é bem interativa, tem figuras coloridas, atividades de interação, jogos, quebra-gelo, enfim aprendemos e muito sobre coisas. Então, ela está me parecendo melhor que esperado!, gostei dizer que ela veio na hora certa, e pelo que parece vai conseguir melhorar alguns alunos em meio turma a se empenharem mais com a língua inglesa.

Espero que nossas aulas continuem assim!

Nessa aula de ontem (13/03/13) foi bem diferente. Na minha opinião, em cada aula que temos podemos ouvir um pouco mais

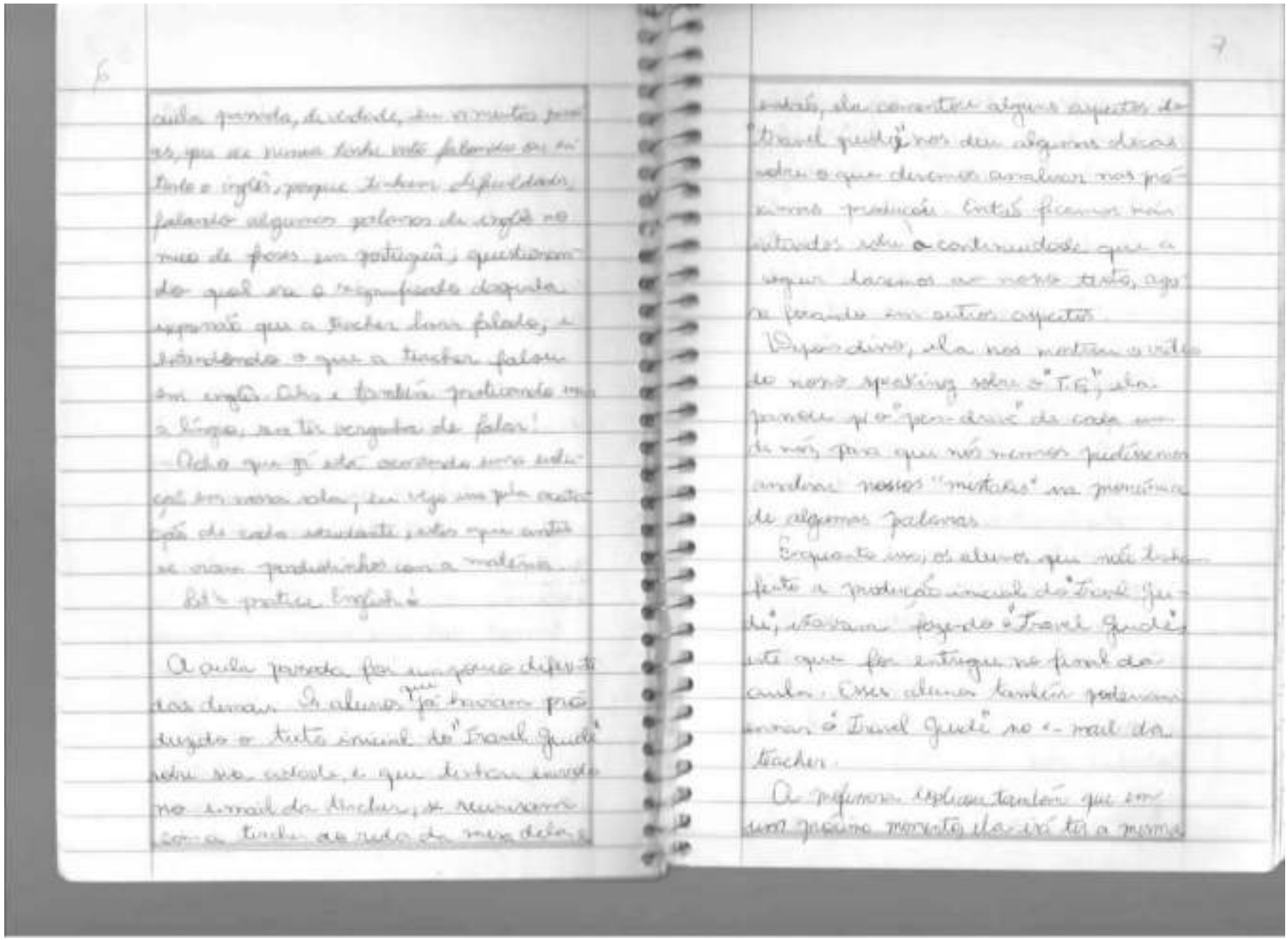
3

...ção sobre a língua que ...
...estudando, novo vocabulário e pois ...
...mente na prática.

Também vi a importância de fazer os ...
...exercícios, pois é muito mais fácil de entender algo que você já estudou, ...
...anteriormente, e então como você já ...
...conhecimento prévio daquela ativ...
...dade e assim, consequentemente, você com...
...que entender melhor os exercícios e as explicações da professora.

Em seguida, tivemos a visita de uma professora de Inglês, ela nos convidou para participarmos de um recital de poesias com atividades interdisciplinares de inglês. Achei super interessante e já fiz minha inscrição.

Acredito que nos temos que aproveitar todas as oportunidades, pois dessa forma estamos nos incluindo cada vez mais profissionalmente. Já temos o canal!!



6

Aula passada, de acordo, com os meninos pois eu, que sou uma tiche mto falante em português e inglês, porque tenho dificuldade, falando alguns palavras de inglês no meio de frases em português, questionando do qual era o significado daquela palavra, aprendi que a Teacher Lana fala, e entendendo o que a Teacher falou em inglês. Ohh a Teacher falando mto a língua, eu tô orgulho de falar!

Acho que já ela acordou com cada um em uma sala, eu vejo um pela metade já do cada vez mais produtivos com a matéria.

Bjs = pratica English

A aula passada foi um pouco diferente dessa devido à alunos que já haviam pesquisado o texto original de "Travel Guide" sobre as cidades e que tinham enviado no e-mail da Teacher, e reunimos com a tiche ao redor da mesa dela

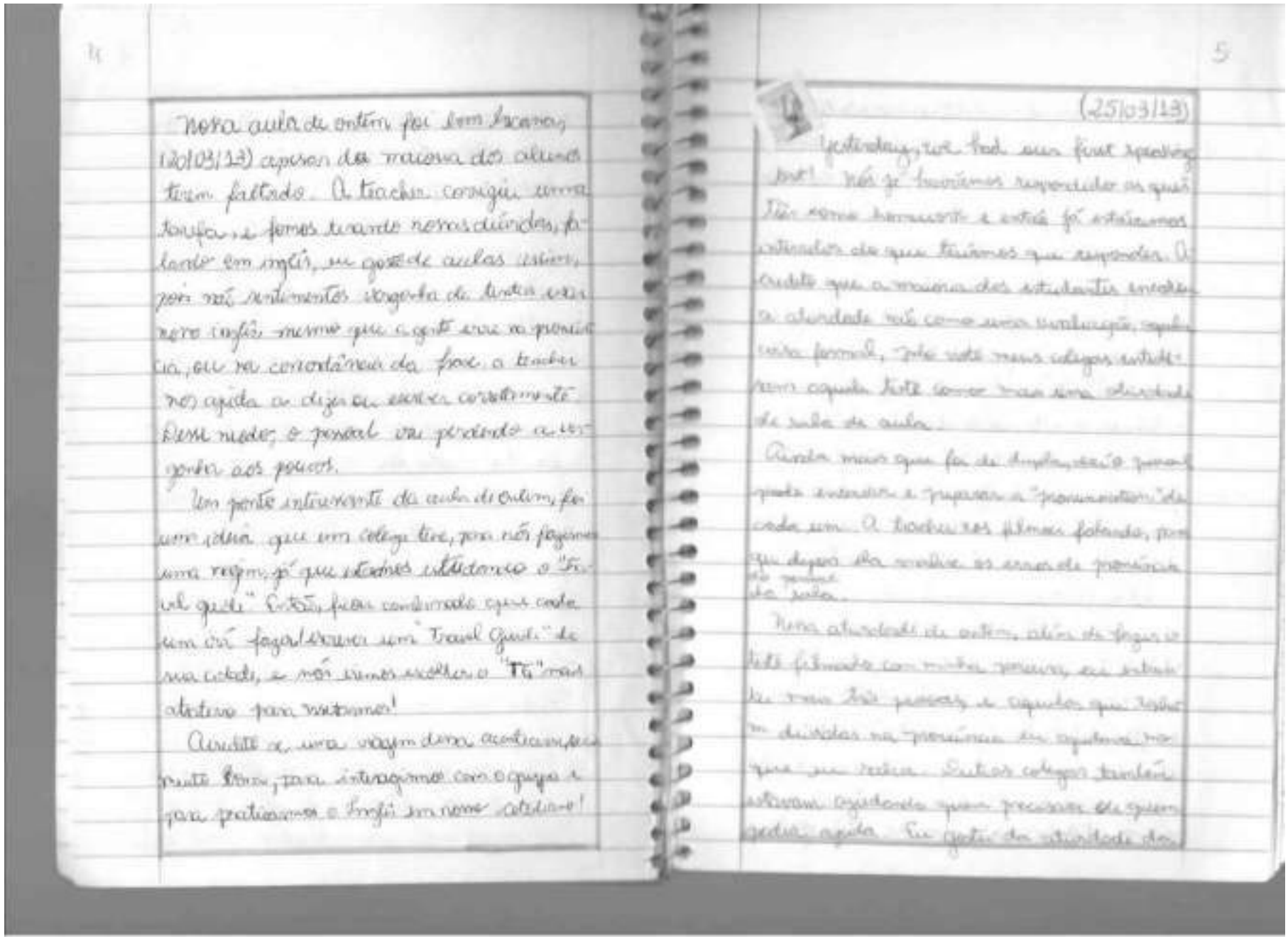
7

sobre, ela comentou alguns aspectos do "Travel guide" nos deu algumas dicas sobre o que devemos analisar nas próximas produções. Então ficamos nas atividades sobre o conteúdo que a equipe fizemos ao nosso texto, agora ela pediu em outros aspectos.

Depois disso, ela nos mostrou o vídeo do nosso speaking sobre o "T.G", ela gostou pq o "pen-drive" de cada um de nós para que nós mesmos pudéssemos analisar nossos "mistakes" na pronúncia de algumas palavras.

Enquanto isso, os alunos que não tinham feito a produção oficial do "Travel Guide", estavam fazendo o "Travel Guide" até que foi entregue na frente da aula. Esse alunos também poderiam enviar o Travel Guide no e-mail da Teacher.

A professora explicou também que em um próximo momento iria ir até a mesa



Nossa aula de ontem foi bem bacana, (20/03/13) apesar da maioria dos alunos terem faltado. A teacher consigiu uma turma, e fomos treinar nossas dúvidas, falando em inglês, um gosto de aulas assim, pois não sentimentos vergonha de tentar nosso inglês mesmo que a gente erre na pronúncia, ou na concordância, que na correção a teacher nos ajuda a dizer ou escrever corretamente. Bem melhor, e pessoal vai perdendo o medo aos poucos.

Uma parte interessante da aula de ontem, foi uma idéia que um colega teve, para não fazermos uma redação, já que estamos substituindo o "Final Quiz" Então, fomos convidados para cada um irá fazer/escrever um "Travel Guide" de sua cidade, e nós temos escolher o "Tu" mais adotivo para voltarmos!

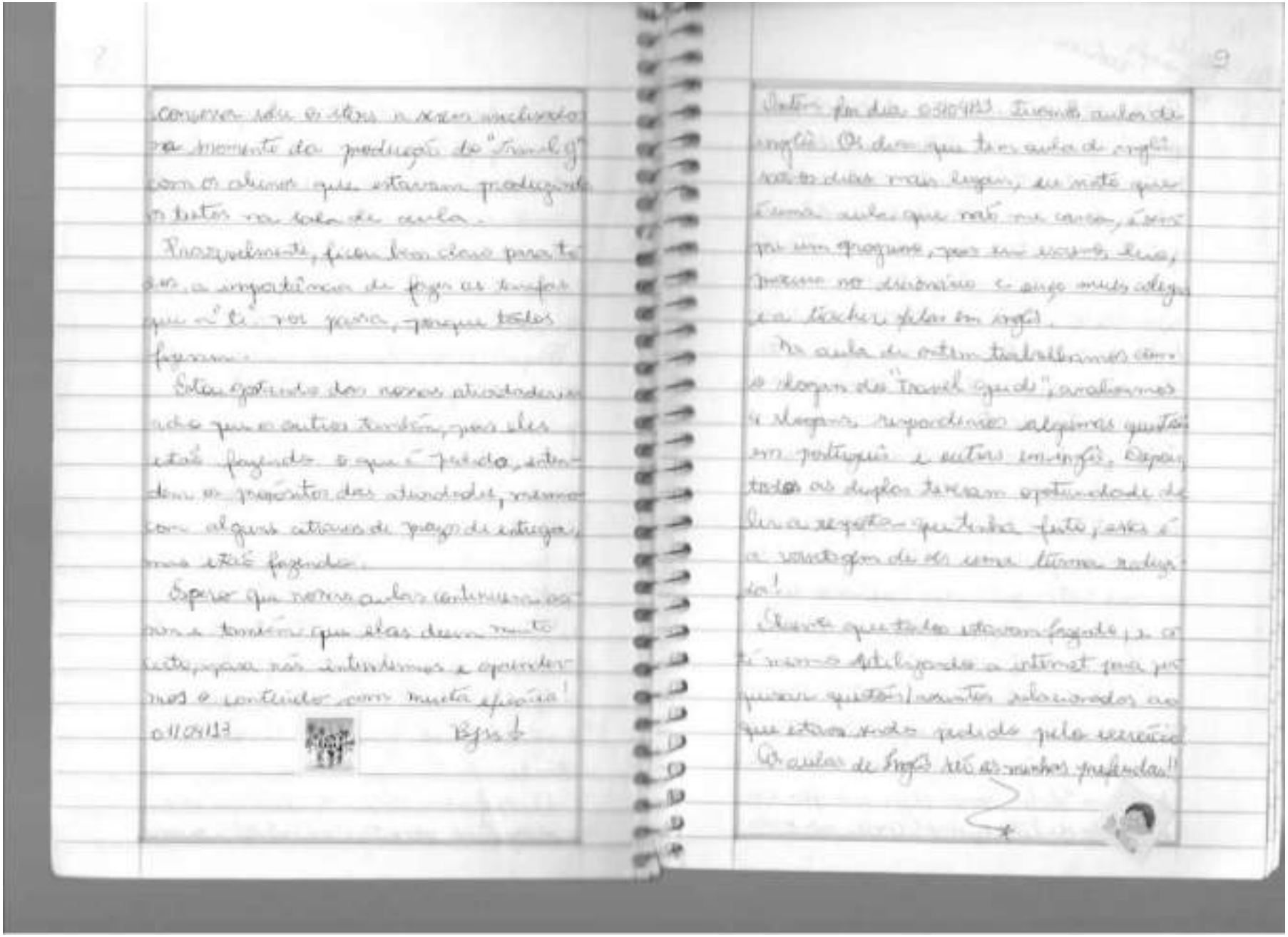
Achei a uma viagem bem acolhedora, pude ficar, para interagirmos com o grupo e para praticarmos o Inglês em nosso cotidiano!

(25/03/13)

Yesterday, we had our first speaking test! Não já havíamos respondido as quais Tão nossa homework e então já estávamos ansiosos de que tínhamos que responder. Acredito que a maioria dos estudantes envolvidos a atividade não como uma avaliação, apenas uma formal, pois até mais colegas estudantes como aquela hora como mais uma atividade de sala de aula.

Ainda mais que foi de duplas, não pude prestar atenção e preparar a "pronunciation" de cada um. A teacher nos filmou falando, para que depois da avaliar os erros de pronúncia da parte da sala.

Nesta atividade de ontem, além de fazer a fala filmada com muita vergonha, eu estava lá mas tão pensava e capaz que tinha dúvidas na pronúncia de algumas palavras que eu realizei. Outros colegas também estavam explicando que precisam de quem gostou agora. Eu gosto das atividades dos



conversar sobre o stress e como incluí-lo no momento da produção do "Travel Guide" com as coisas que estavam produzindo os textos na sala de aula.

Posteriormente, ficou bem claro para os alunos a importância de fazer as tarefas que eu lhes dou para, porque todos fazemos.

Estou gostando dos novos atividades que os outros também, pois eles estão fazendo. O que é pedido, atendem ao propósito das atividades, mesmo com alguns atrasos de prazo de entrega, mas eles fazem.

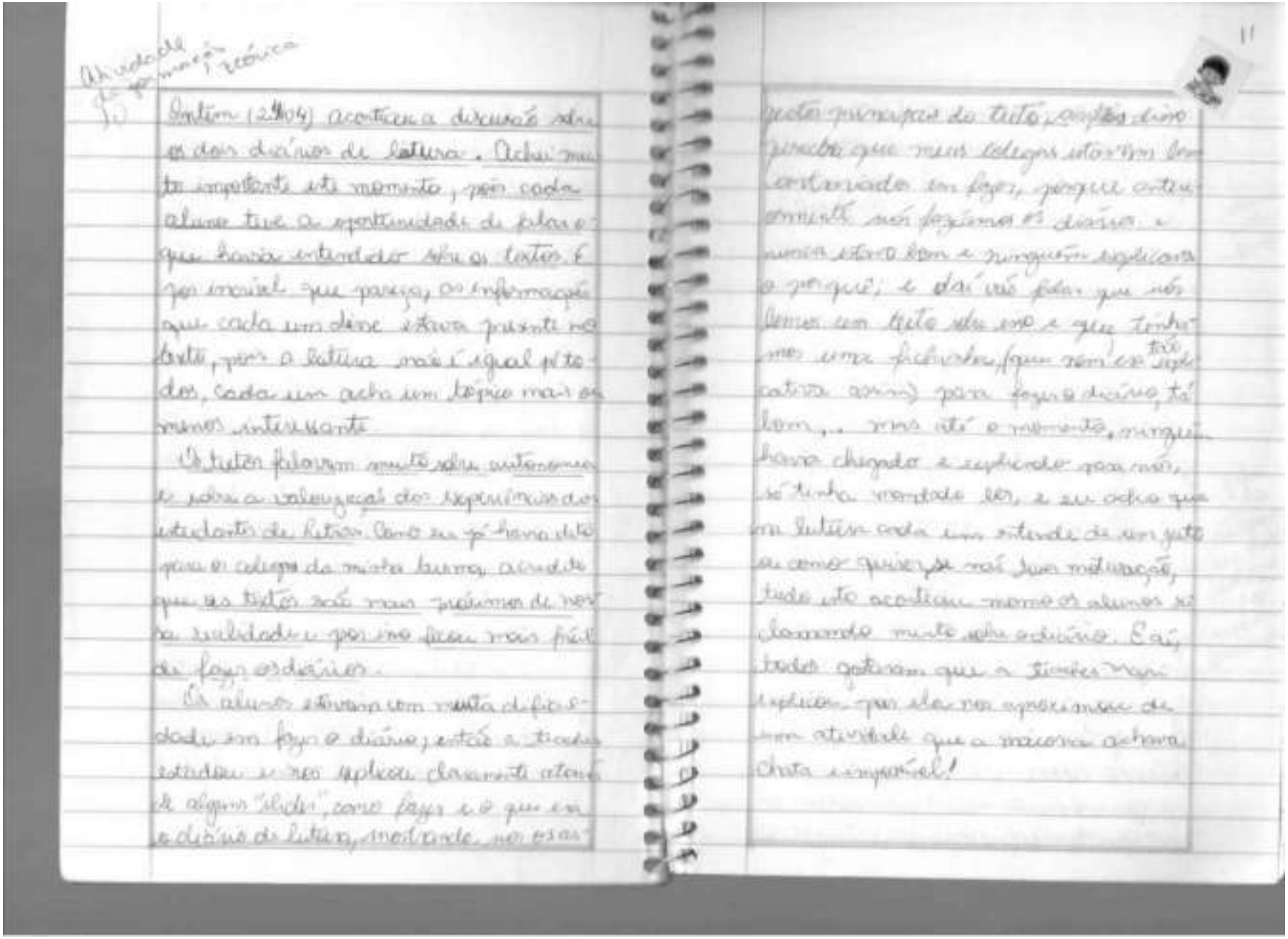
Espero que nossas aulas continuem assim também, que elas deem muito certo, para não interrompermos e aprendermos o conteúdo com muita eficácia!

01/04/13 Bjos

Dados for dia 03/04/13. Tivemos aulas de inglês. Os dias que tem aula de inglês são duas mais longas, eu acho que é uma aula que não me cansa, é uma pq um programa, pq eu vou no meu time no dicionário e ainda meus colegas e a teacher falam em inglês.

Na aula de ontem trabalhamos com o slogan do "Travel Guide", analisamos o slogan, respondemos algumas questões em português e outras em inglês. Depois todos os duplas fizeram apresentação de seu respectivo guia turístico feito, essa é a vantagem de ter uma última aula!

Acho que todos estavam fazendo, pq eu vi nos celulares a internet para pesquisar questões/monumentos relacionados ao que estava sendo pedido pela exercício. As aulas de Inglês são as minhas preferidas!!



Atividade de produção escrita

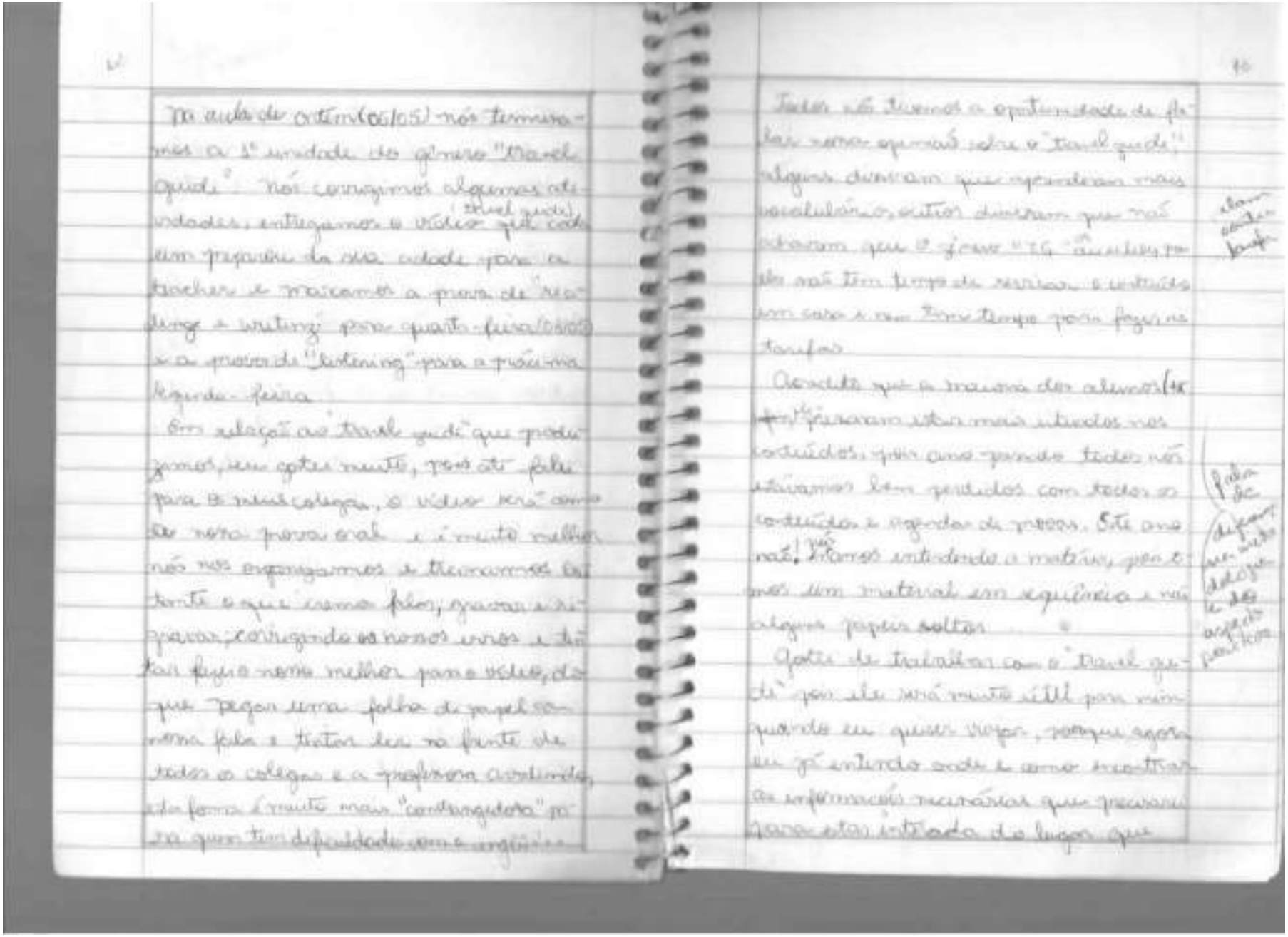
Solon (2004) aconteceu a discussão sobre os diários de leitura. Achei muito importante este momento, pois cada aluno teve a oportunidade de falar o que havia entendido sobre os textos. É por incrível que parece, as informações que cada um deve estar presente no texto, por a leitura não é igual p/ todos, cada um acha um tópico mais ou menos interessante.

Os textos falaram muito sobre autonomia e sobre a valorização dos experimentadores estudantes de leitor. Como eu já havia dito que os colegas da minha turma acreditam que os textos são mais próximos da realidade e por isso ficou mais fácil de fazer os diários.

Os alunos estavam com muita dificuldade em fazer o diário; estão acostumados a estudar e não aplicar claramente aonde algum "estudo", como fazer e o que em o diário de leitura, mostrando nas aulas

11

pontos principais do texto, porém disse também que meus colegas estavam bem entusiasmados em fazer, porque estavam não fazíamos os diários e nunca estava bom e ninguém explicava o porquê, e daí não sabia que nós temos um texto abordado e que tinha uma sistemática (ou não) para fazer o diário, tá bom... mas até o momento ninguém havia chegado e explicado para nós, só tinha mandado ler, e eu acho que em leitura cada um entende de um jeito ou como quiser só sem motivação, tudo isto acontecia mesmo os alunos só lamentando muito sobre o diário. E aí, todos gostaram que a Simone veio explicar, pois ela nos apresentou de uma atividade que a maioria achava chata e impossível!



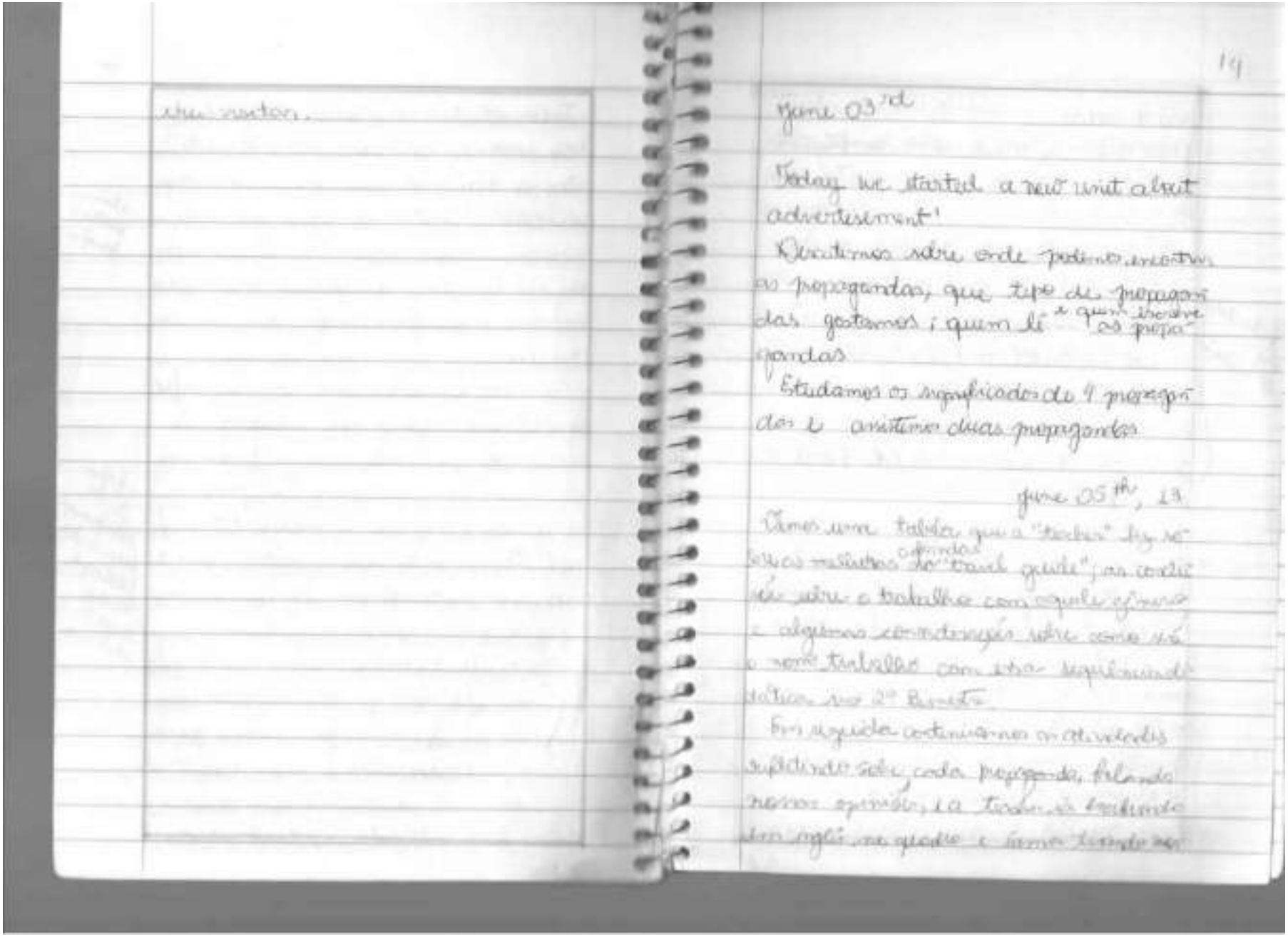
Na aula de ontem (06/05) nós terminamos a 2ª unidade do gênero "Travel Guide". Nós corrigimos algumas atividades, entregamos o vídeo (Travel guide) com propaganda da sua cidade para a professora e marcamos a prova de "Reading + Writing" para quarta-feira (10/05) e a prova de "Listening" para a próxima segunda-feira.

Em relação ao "travel guide" que produzimos, eu optei muito, pois ali falei para 8 minutos, o vídeo ficou como eu havia previsto e é muito melhor nós nos organizarmos e ficarmos bastante o que vamos falar, gravar e ir gravar, corrigindo os nossos erros e ter tudo pronto numa folha de papel com uma folha e tirar ler na frente de todos os colegas e a professora assistindo, dessa forma é muito mais "controlado" para quem tem dificuldade com inglês.

Todos não tivemos a oportunidade de falar sobre o "travel guide", alguns disseram que aprenderam mais vocabulário, outros disseram que não gostaram que o "TG" ocupou muito não tem tempo de assistir e retirar um caso e nem tem tempo para fazer as tarefas.

Acredito que a maioria dos alunos (se) ~~(se)~~ gostaram ficaram mais atividades mas produtivas, pois ao ponto todos nós estávamos bem perdidos com todos os conteúdos e regras de provas. Só uma não! Nós ficamos entendendo a matéria, pois é mais um material em sequência e não alguns papéis soltos.

Gostei de trabalhar com o "travel guide" pois ele será muito útil para mim quando eu quiser viajar, porque agora eu já entendo onde e como encontrar as informações necessárias que precisam nesse estão entendo do lugar que



uma vontade.

14

June 03rd

Today we started a new unit about advertisement.

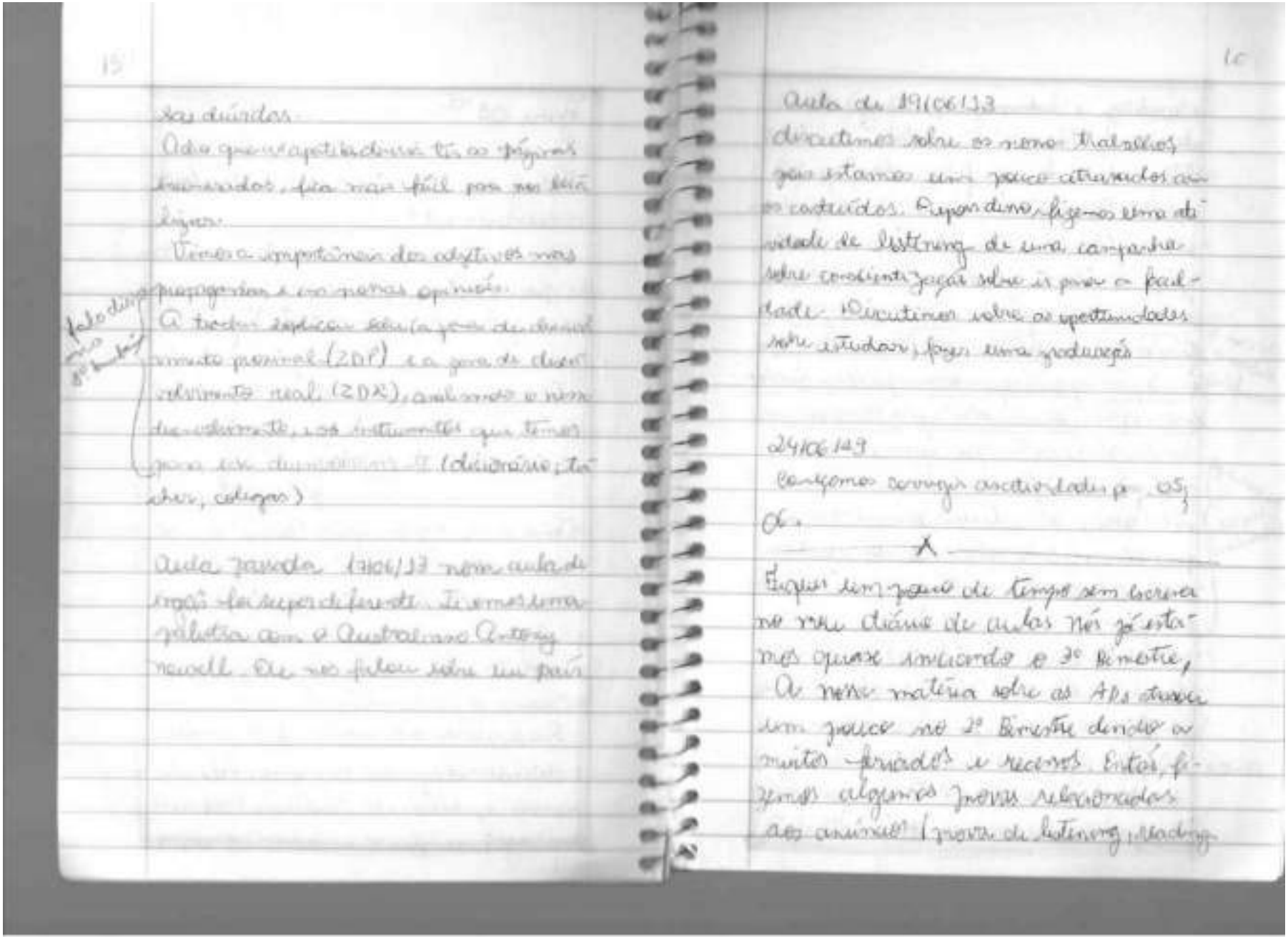
Discutimos sobre onde podemos encontrar propagandas, que tipo de propaganda gostamos, quem lê a quem escreve as propagandas.

Estudamos os significados de 9 propagandas e assistimos duas propagandas.

June 05th, 13

Vimos uma tabela que a "teacher" fez com os resultados da "track guide"; na aula de hoje vamos trabalhar com aquele gráfico e algumas considerações sobre como irá ser trabalhar com isso. Explicando detalhes na 2ª Revista.

Em seguida continuamos os resultados individuais sobre cada propaganda, falando nossa opinião, e a teacher ia explicando dos inglês na aula e fazendo as



15

Nas dúvidas.

Acho que a apostila deixou as páginas bem arrumadas, foi mais fácil por no meio [illegible].

Vimos a importância dos adjetivos nas propagandas e as notas opinião.

Falo duas vezes o [illegible] A teoria explica sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a zona de desenvolvimento real (ZDR), ambos e como desenvolvê-los, os instrumentos que temos para [illegible] (dicionário, tesaurus, colegas)

Aula passada (13/06/13) nem aula de inglês foi super divertida. Tivemos uma palestra com o Australiano Antony Newell. Ele nos falou sobre um país

16

Aula de 19/06/13

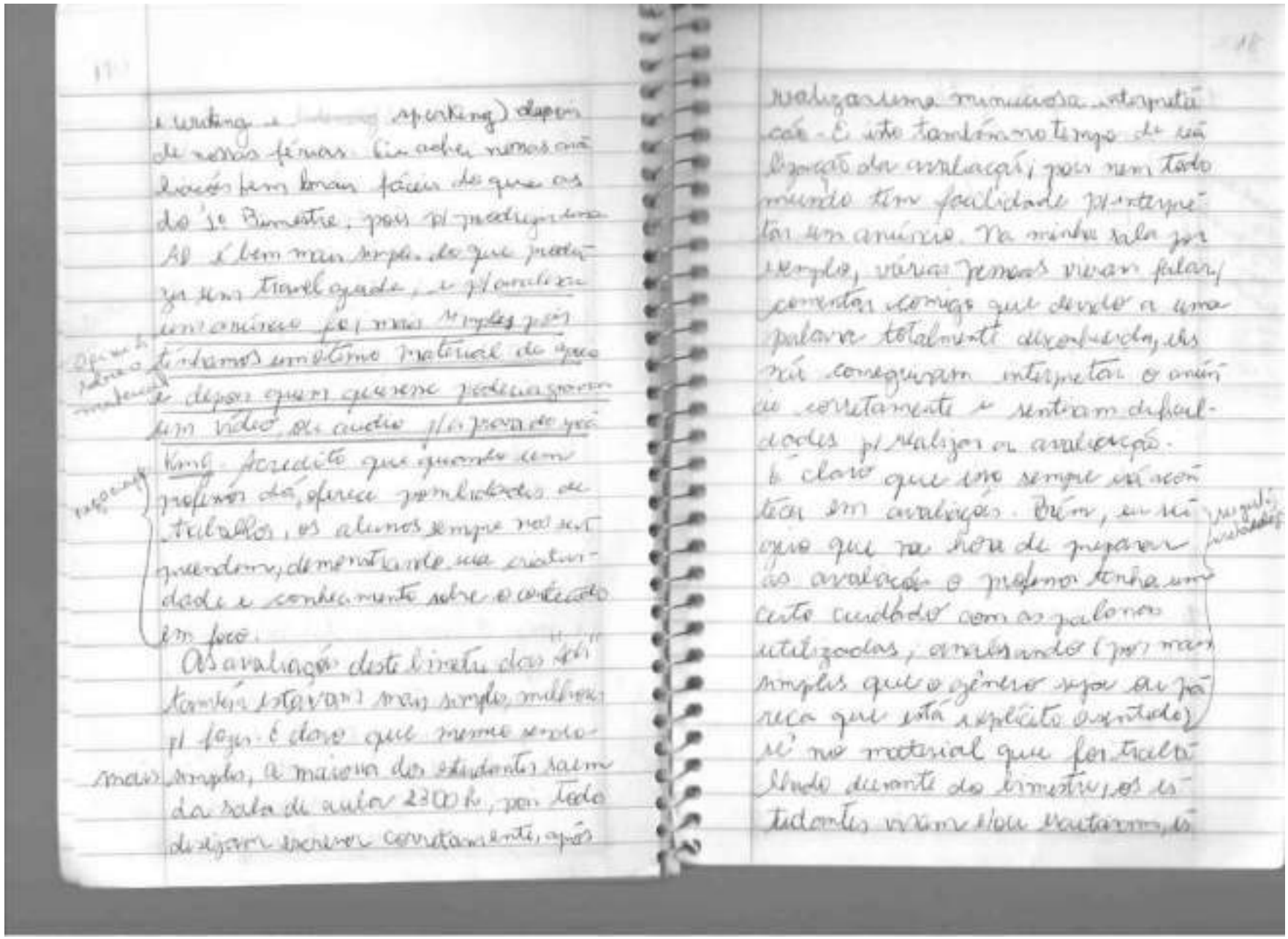
discutimos sobre os nossos trabalhos que estamos um pouco atrasados ainda os construídos. Depois disso, fizemos uma atividade de listening de uma campanha sobre consciente, jogar sobre ir para o faculdade. Discutimos sobre as expectativas sobre estudar, fazer uma graduação

24/06/13

Começamos corrigir exercícios pg 05, 06.

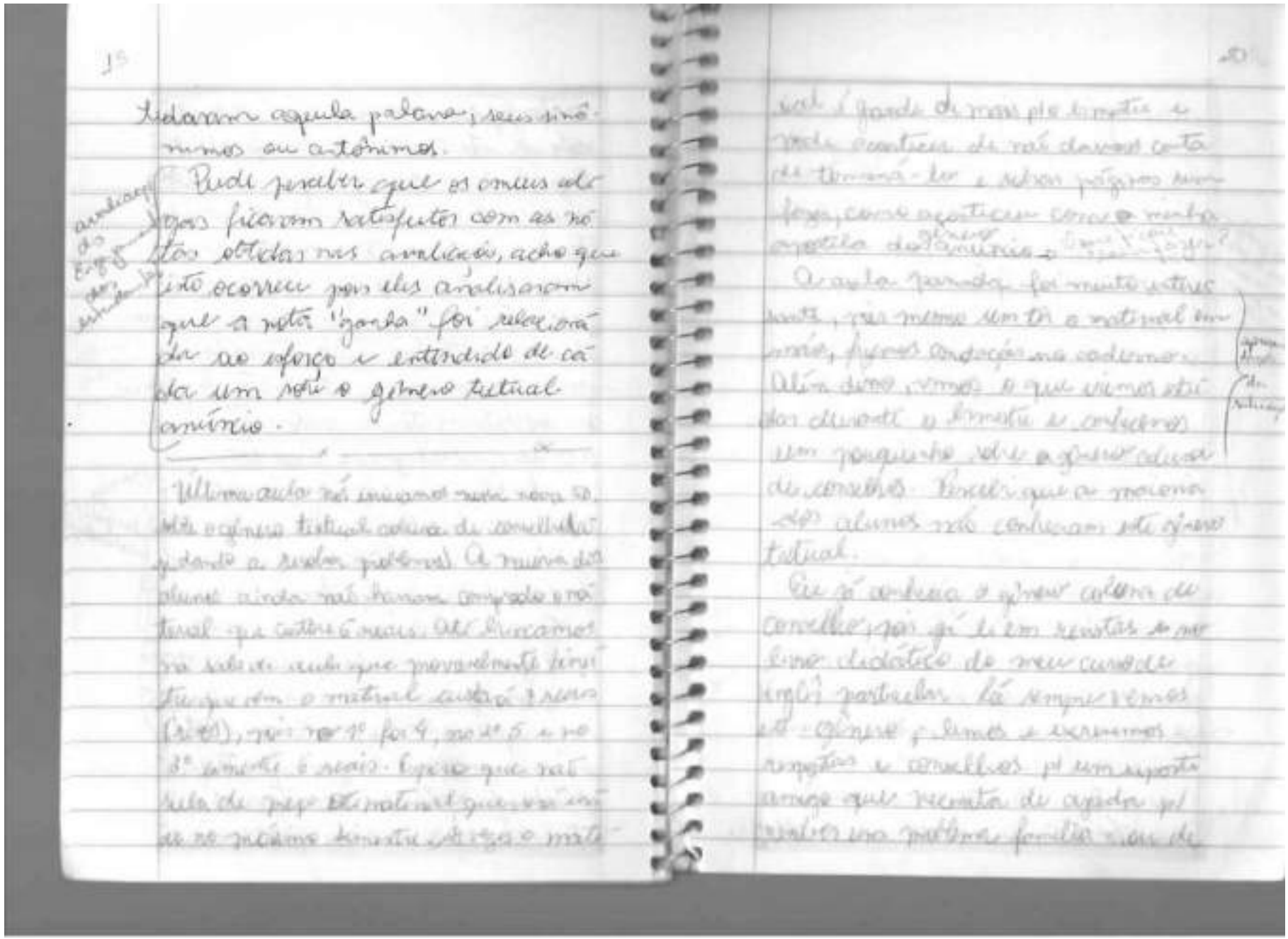
X

Fiquei um pouco de tempo sem escrever no meu diário de aulas pois já estamos quase concluindo o 3º bimestre, A nossa matéria sobre as APs deixou um pouco no 2º Bimestre devido a muitos feriados e recessos. Então, fizemos algumas provas substituindo as anteriores (prova de listening, reading



e writing e speaking) depois de nossas férias. Eu achei nossas aulas bem mais fáceis do que as do 3º Bimestre, pois já trabalhamos algo bem mais simples do que produzir uma Travel guide, e já avaliei um oráculo, pois nas Simples já tínhamos um último material de apoio e depois eu e meus colegas gravamos um vídeo de áudio já preparado pela King. Acredito que quando um professor dá, oferece possibilidades de trabalho, os alunos sempre vão sentir dificuldades, demonstrando uma criatividade e conhecimento sobre o assunto em foco.

As avaliações deste bimestre das 4ªs também estavam mais simples, mais fáceis de fazer. É claro que nem todos acham simples, a maioria dos estudantes saem da sala de aula/ 23:00 h, por todo de dizer escrever corretamente, após realizarem minuciosa interpretação. E isto também no tempo de realização das avaliações, pois nem todo mundo tem facilidade para interpretar um anúncio. Na minha sala por exemplo, várias vezes vinham falar comigo que devido a uma palavra totalmente desconhecida, eles não conseguiam interpretar o anúncio corretamente e sentiam dificuldades p/ realizar a avaliação. É claro que isso sempre vai ocorrer em avaliações. Bem, eu não exijo que na hora de preparar as avaliações o professor tenha um certo cuidado com as palavras utilizadas, evitando (por mais simples que o gênero seja ou já seja explícito o sentido) até no material que for trabalhado durante os bimestres, os estudantes virem com vocabulário



lidaram aquela palavra, seus sinônimos ou antônimos.

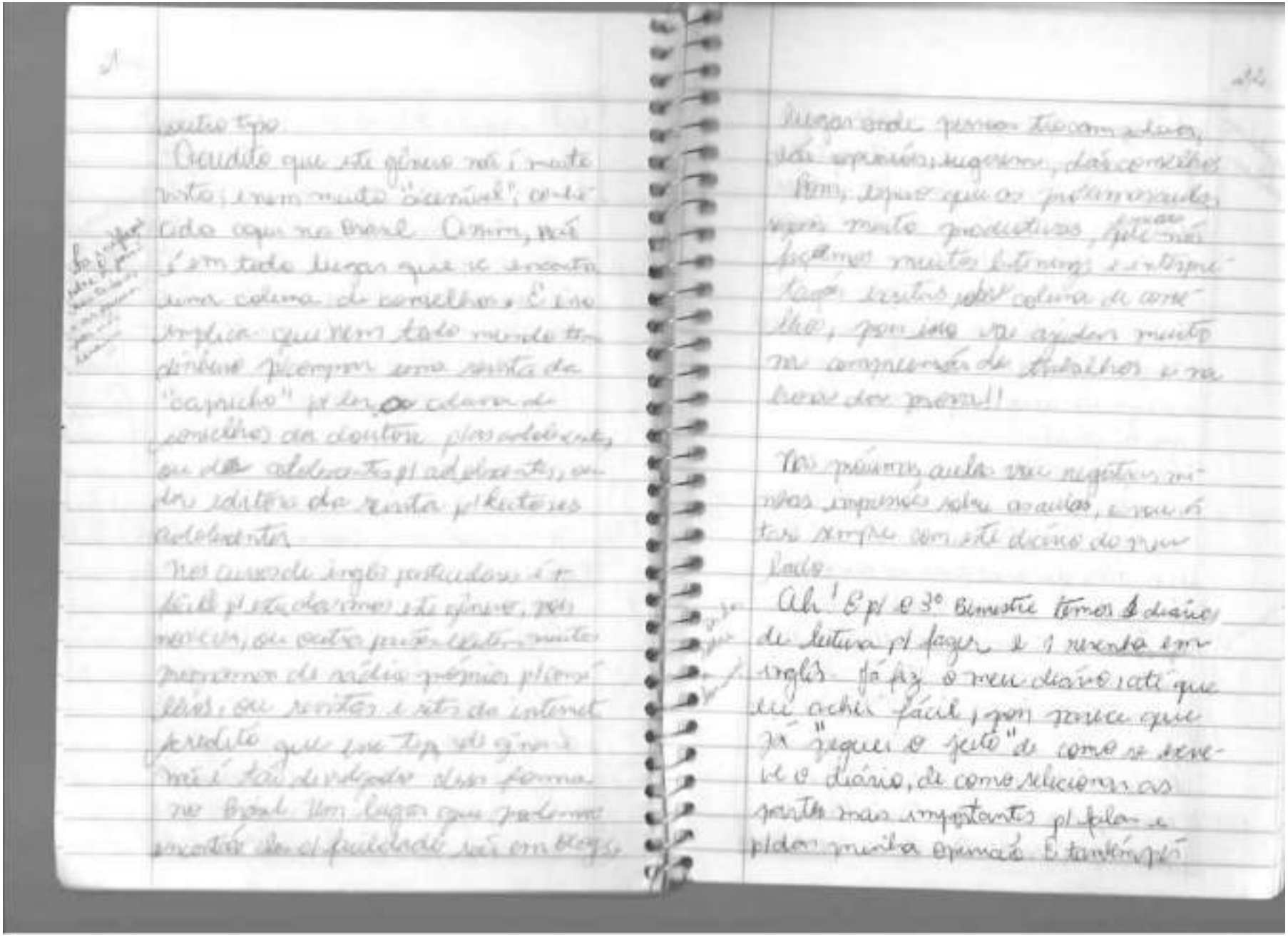
Pude perceber que os meus alunos ficaram satisfeitos com as notas obtidas nas avaliações, acho que isto ocorreu pois eles analisaram que a nota "ganha" foi relacionada ao esforço e entendido de cada um pelo gênero textual anúncio.

Última aula pré seminário nesta nona 5D. Pela oficina textual sobre do convite (dando o ponto positivo). A maioria dos alunos ainda não haviam comprado o material - papel cartão 6 cores. Até buscamos na sala de vídeo que provavelmente teriam [illegible] com o material exato (cores), pois no 1º foi 4, no 2º 5 e no 3º também é assim. Expliquei que não pude dar esse material que viria em 20 folhas diversas, pois o material

vai ficando de mais pra frente e nada contém de não deixar conta de tirar-lo e alguns pássaros nem [illegible] como exemplos como o minha opinião de [illegible]

A aula passada foi muito estressante, pois mesmo sendo o material em mãos, ficou [illegible] na caderno. Além disso vimos o que vimos até [illegible] durante a semana e conferimos um pouquinho sobre o gênero oficial de convites. Percebi que a maioria dos alunos não conhecem este gênero textual.

Eu só conhecia o gênero convite, por já ter em revistas e no livro didático de meu curso de inglês particular. Lá sempre vemos o gênero e lemos e escrevemos respostas a convites de um aniversário amigo que recebeu do aniversário [illegible] [illegible] uma festinha familiar [illegible] de

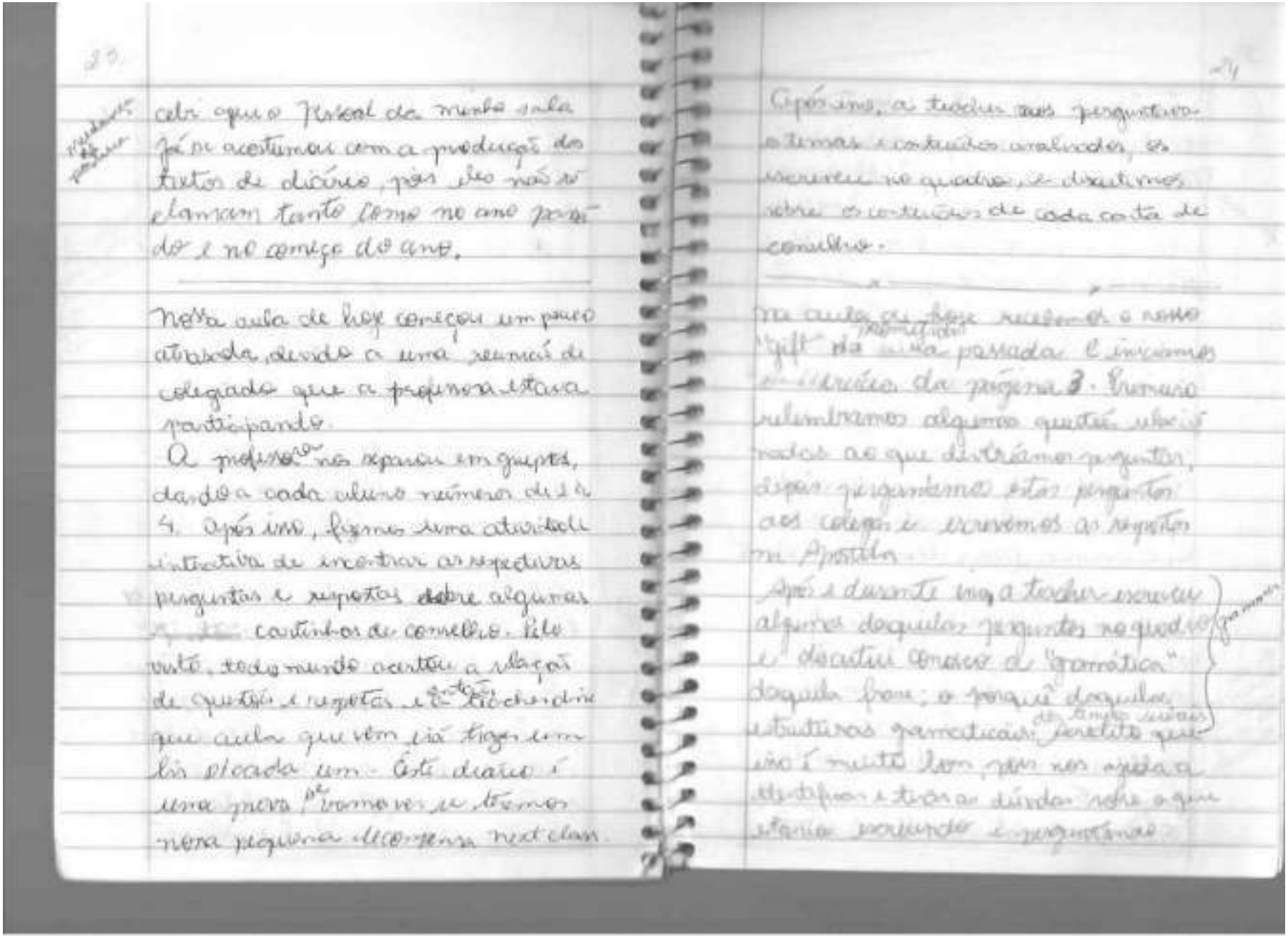


esse tipo.
Acredito que este gênero não é muito visto, e nem muito "comum", como vida aqui no Brasil. Assim, não é em todo lugar que se encontra uma coluna de conselhos. É isso explica que nem todo mundo tem ânimo p/ comprar uma revista da "capricho" p/ ler as colunas de conselhos das doutoras p/ adolescentes, ou das adolescentes p/ adolescentes, ou das editoras da revista p/ leitoras adolescentes.
Nos cursos de inglês particulares é fácil p/ estudarmos este gênero, pois nos cursos, ou outros países existem muitas personagens de rádio, prêmios p/ jornais, ou revistas e sites da internet produzir que um tipo de gênero. Não é tão divulgado desse forma no Brasil. Um lugar que podemos encontrar bem difundido são os blogs

lugar onde temos trocas de idéias, dão opiniões, sugestões, dão conselhos. Bem, espero que os próximos dias sejam muito produtivos, pois não fizemos muitos textos e estrutura. Fazer textos sobre coluna de conselhos, pois isso vai ajudar muito na compreensão de trabalhos e na hora dos provas!

Na próxima aula vou registrar minhas impressões sobre as aulas, e vou ler sempre um pedaço do meu diário para todos.

Ah! E p/ o 3º Bimestre temos o diário de leitura p/ fazer e 1 resenha em inglês. Já fiz o meu diário, até que eu achei fácil, pois nunca que já "peguei o jeito" de como se escreve o diário, de como selecionar as partes mais importantes p/ falar e pode muita opinião. E também já



20

Vivência de Estágio

Cabe aqui o Relato da minha sala já de acostumar com a produção dos textos de diário, pois eles não se elamam tanto como no ano passado e no começo do ano.

Nesta aula de hoje começou um pouco atrasada devido a uma reunião de colegiado que a professora estava participando.

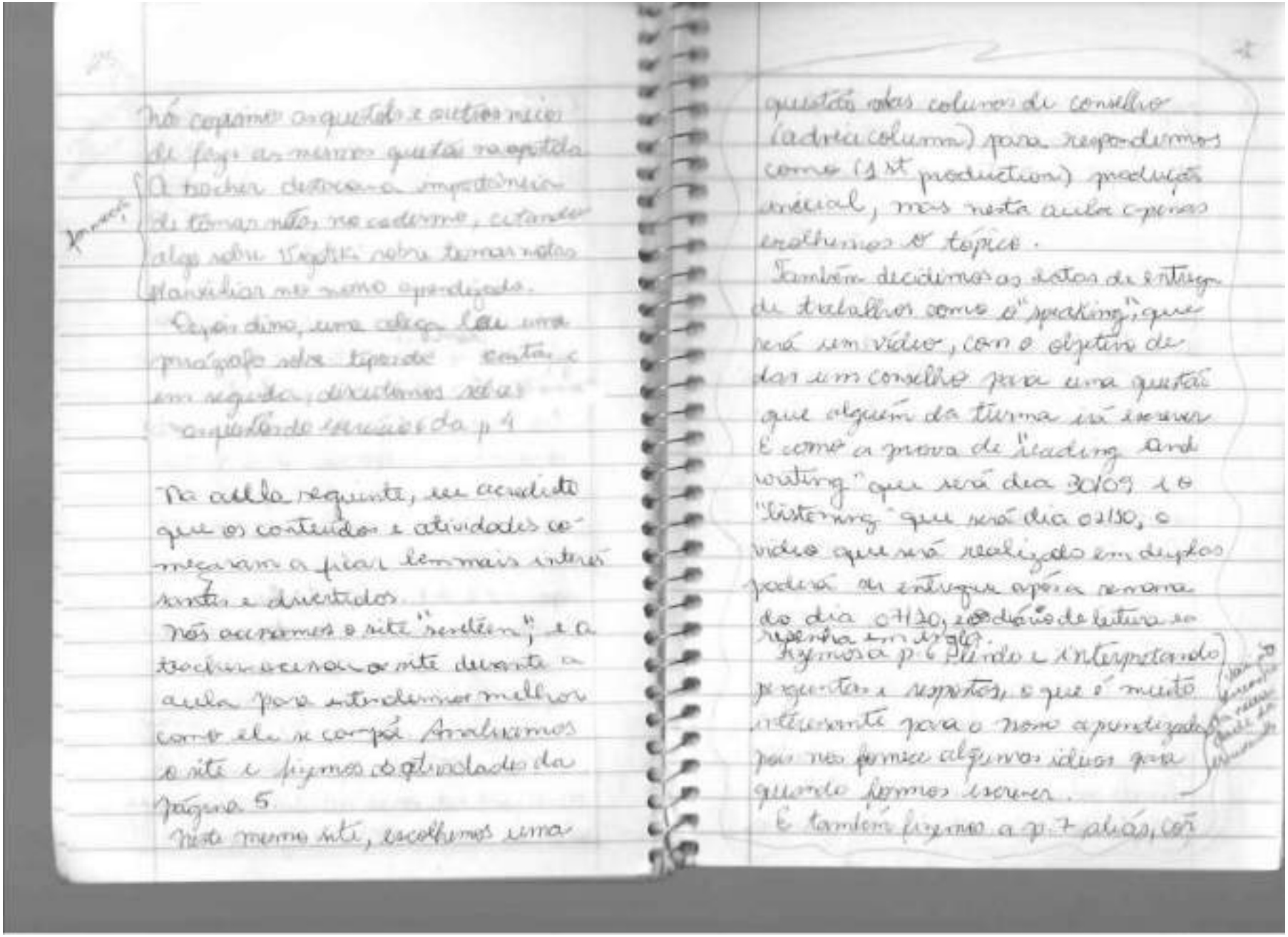
A professora nos separou em grupos, dando a cada aluno números de 1 a 4. Após isso, fizemos uma atividade interativa de encontrar as respectivas perguntas e respostas sobre algumas conjunções do conselho. Ele gostou, todos muito acertou a relação de questão e resposta e [illegible] que aulas que vem já fizemos um lá [illegible] um. Este diário é uma prova [illegible] nessa próxima [illegible]

24

Após isso, as teacher nos perguntou temas e conteúdos gramaticais, os escreveu no quadro e discutimos sobre o conteúdo de cada conta de conselho.

Na aula de hoje recebemos o nosso "gift" da [illegible] passada. E iniciamos a [illegible] da página 3. Primeiro relembramos algumas questões [illegible] todos as que tínhamos perguntar, após perguntamos estas perguntas aos colegas e escrevemos as respostas no Apostila.

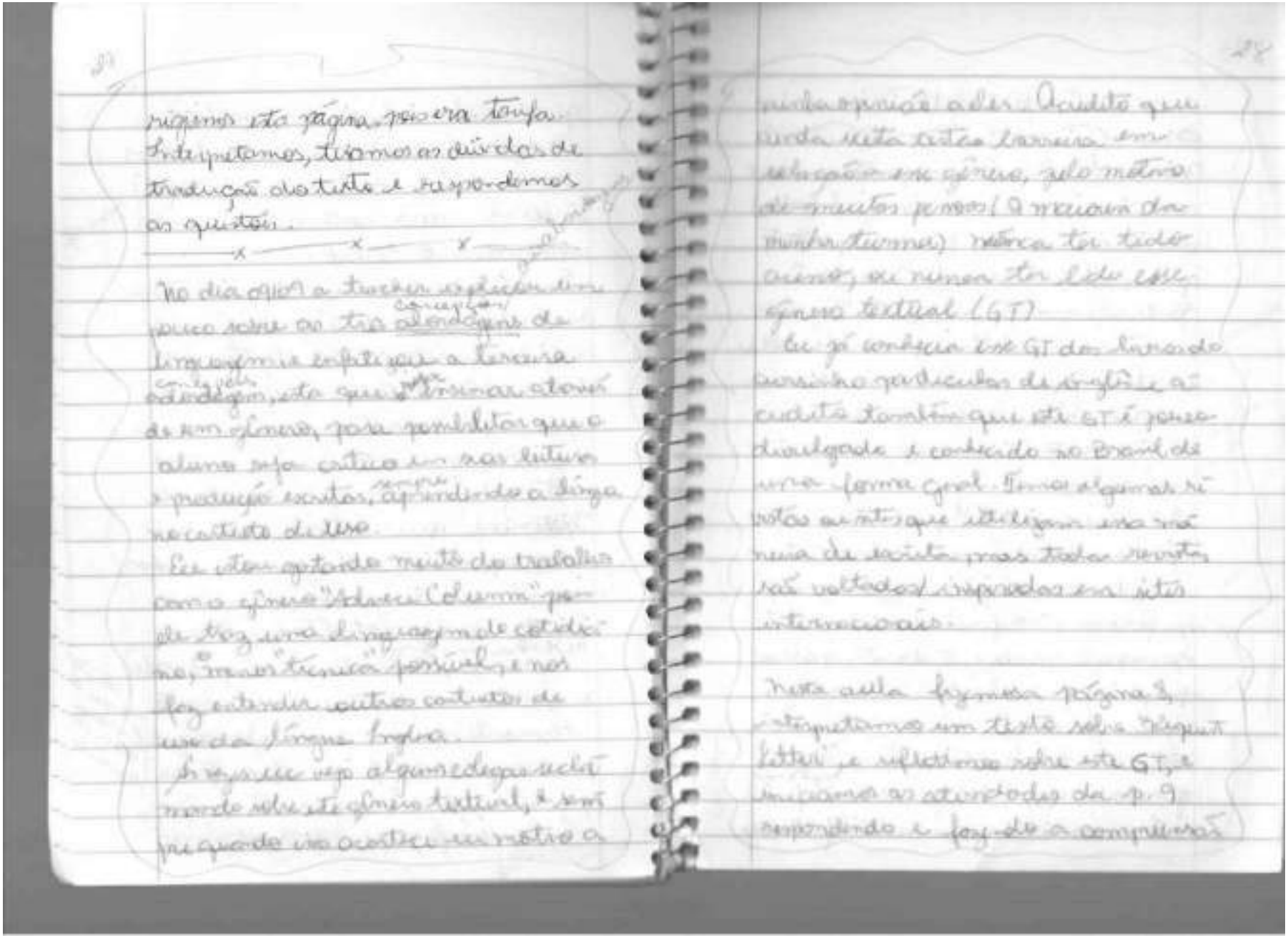
Após [illegible] a teacher escreveu algumas daquelas perguntas no quadro e discutiu sobre a "gramática" daquela frase; o porquê daquelas estruturas gramaticais. Percebi que [illegible] muito bom, pois nos ajuda a identificar e tirar as dúvidas sobre o que estava escrito e perguntamos.



Há coisas que não estão escritas aqui
de fora as mesmas que estão na apostila
A teacher destacou a importância
de tomar notas no caderno, estudar
algo sobre English sobre tomar notas
para dividir no nosso aprendizado.
Depois disso, uma colega leu um
parágrafo sobre tipos de exercícios e
em seguida discutimos sobre as
questões/exercícios da p 4

Na aula seguinte, eu acredito
que os conteúdos e atividades co-
meçaram a ficar bem mais interes-
santes e divertidos.
Nós acessamos o site "newsela", e a
teacher acessou o site durante a
aula para entendermos melhor
como ele se compõe. Analisamos
o site e fizemos as atividades da
página 5.
Neste mesmo site, escolhemos uma

questão das colunas de conselho
(a direita coluna) para respondermos
como (1 st production) produção
oral, mas nesta aula apenas
analisamos o tópico.
Também decidimos as datas de entrega
de trabalhos como o "speaking", que
será em vídeo, com o objetivo de
dar um conselho para uma questão
que alguém da turma irá escrever
E como a prova de "reading and
writing" que será dia 30/09 e o
"listening" que será dia 02/10, o
vídeo que será realizado em duplas
poderá ser entregue após a semana
do dia 07/10, 2ª dia de leitura se
repetirá em inglês.
Fizemos a p 6 (Read and Interpreting)
perguntas e respostas, o que é muito
interessante para o nosso aprendizado
pois nos permite alguns ideias para
quando formos escrever.
E também fizemos a p 7 aliás, as



virgemos esta página, pois era tarefa. Interpretamos, tiramos as dúvidas de tradução do texto e respondemos as questões.

— x — x — x —

No dia 09/11 a turma refletiu um pouco sobre as três abordagens de leitura em língua estrangeira e a terceira abordagem, de que falamos, tornar-se-ia um ofício, para possibilitar que o aluno seja crítico em sua leitura e produção escrita, aprendendo a língua na contista de uso.

Eu vim optando muito do trabalho com o gênero "Advice Column" pois ele traz uma linguagem mais coloquial, mais "informal" possível, e nos faz entender outros contextos de uso da língua inglesa.

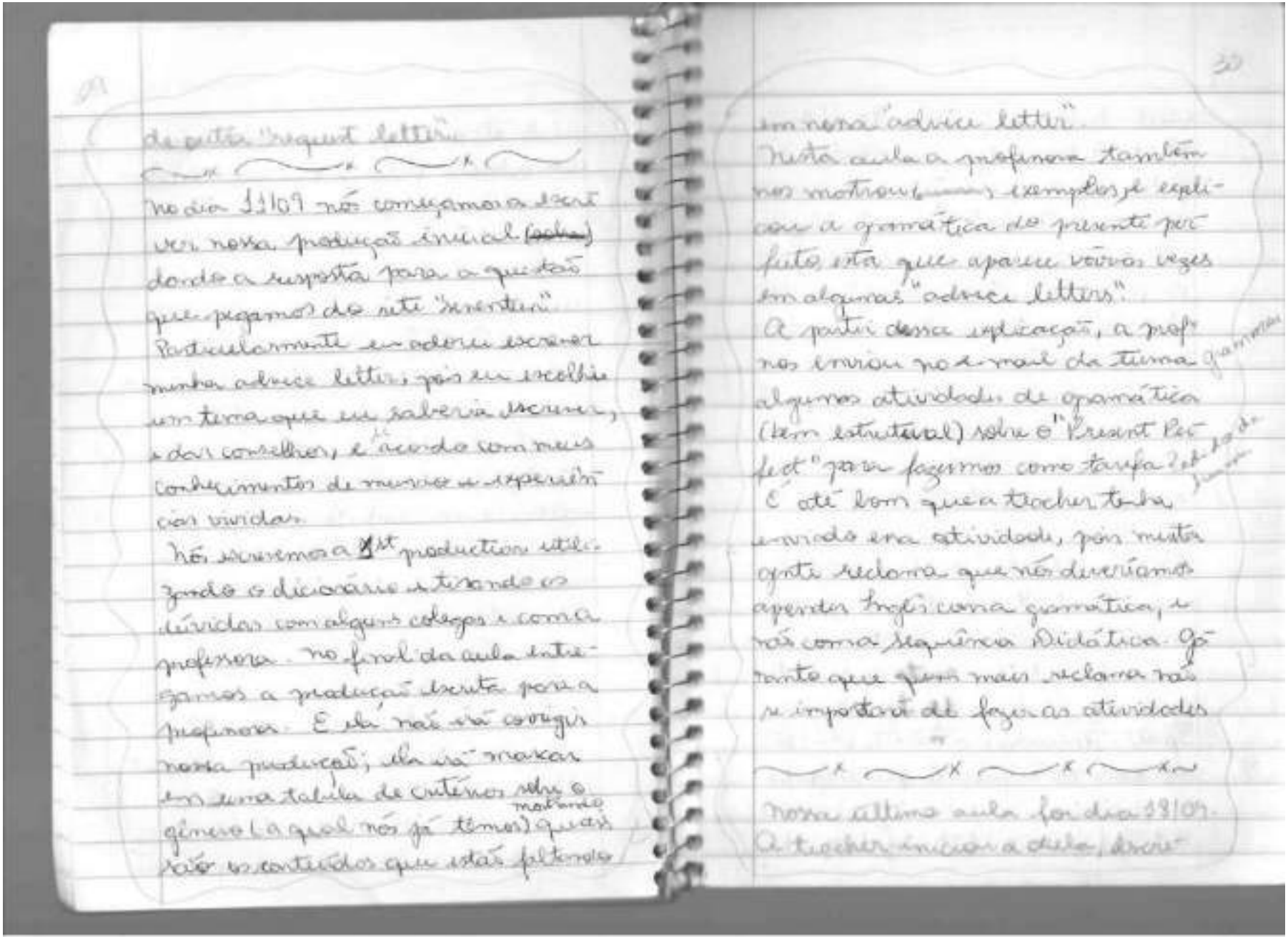
Já vejo que algum colega escolheu mandar sobre este gênero textual, e sempre que ele ocorre eu retiro os

27

recortes para levar em sala de aula. Acredito que muita gente tenha tarefa em relação ao gênero, pelo motivo de muitos pensarem (a maioria dos membros) nunca ter tido acesso, ou nunca ter lido esse gênero textual (GT).

Eu já conhecia este GT dos livros de inglês particulares de inglês e acredito também que este GT é pouco divulgado e conhecido no Brasil de uma forma geral. Tenho alguns recortes de sites que utilizam uma matéria de revista, mas todas revistas não voltadas especificamente para sites internacionais.

Nesta aula fizemos página 3, interpretamos um texto sobre "Dispute Letter" e refletimos sobre este GT, e iniciamos as atividades da p. 9 respondendo e fazendo a compreensão



de outra "request letter"

No dia 11/09 nós começamos a escrever nossa produção inicial (coleta) dando a resposta para a questão que pegamos do site "Internet". Particularmente eu adorei escrever minha advice letter, pois eu escolhi um tema que eu saberia escrever, e dar conselhos, é de acordo com meus conhecimentos de mundo e experiências vividas.

Nós escrevemos a 1st production utilizando o dicionário e tirando dúvidas com alguns colegas e com a professora. No final da aula entregamos a produção escrita para a professora. E ela não vai corrigir nossa produção; ela vai marcar em uma tabela de critérios (que ainda não sabemos) quais são os conteúdos que estão faltando

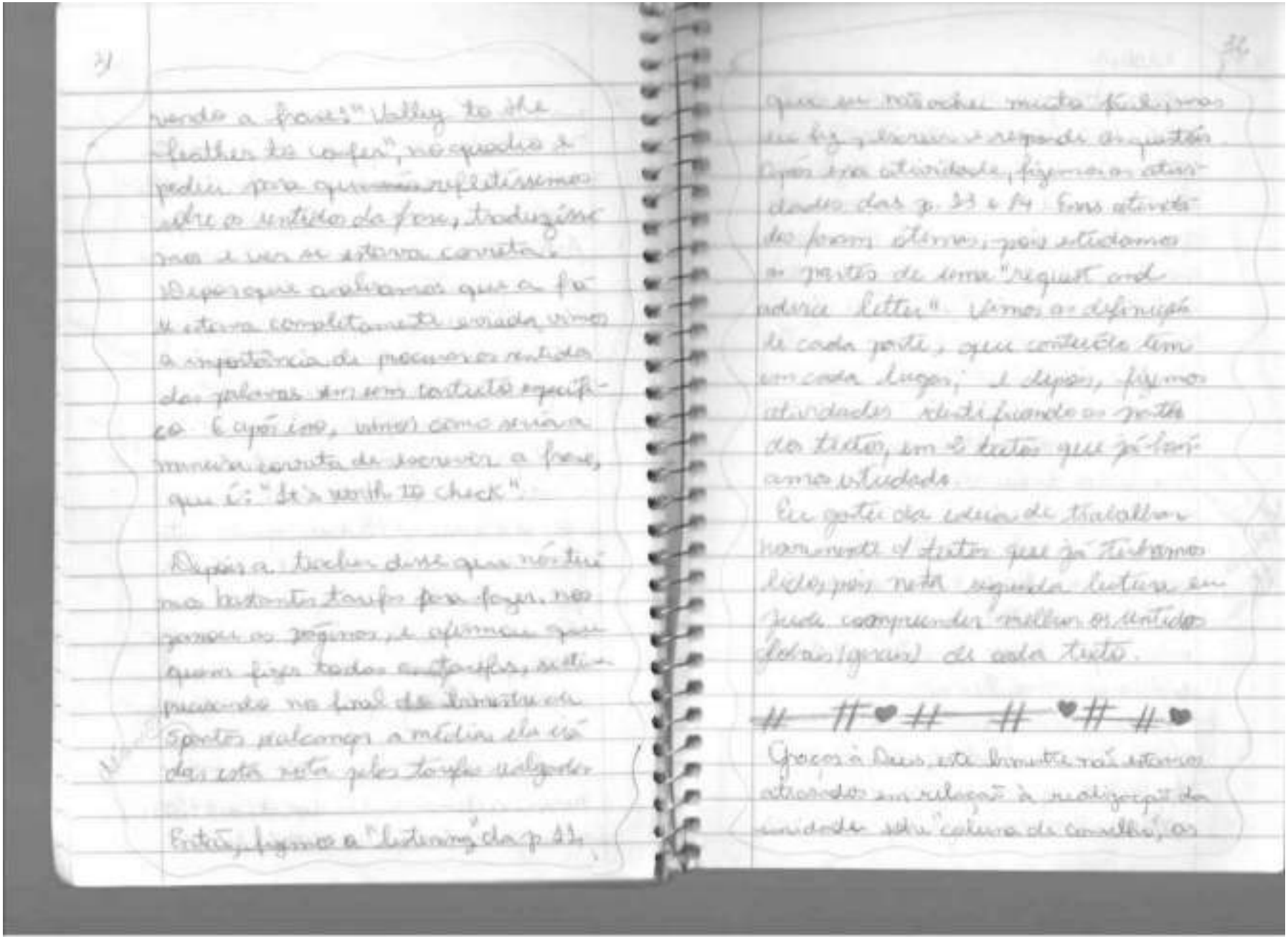
em nossa "advice letter".

Nesta aula a professora também nos mostrou exemplos de explicar a gramática do present perfect sobre que apareceu várias vezes em algumas "advice letters".

A partir dessa explicação, a prof nos enviou no e-mail da turma algumas atividades de gramática (bem estruturais) sobre o "Present Perfect" para fazermos como tarefa?

É até bom que a teacher tenha enviado essa atividade, pois muitos gente reclama que nós deveríamos aprender Inglês com a gramática, e não com a Sequência Didática. Importante que alguém mais reclamou não se importará de fazer as atividades

Nossa última aula foi dia 18/09. A teacher iniciou a aula, dizendo



21

vendo a frase: "Valley to the feather to cover", no quadro e pedir para que me explicasse sobre o sentido da frase, traduzindo-a e ver se estava correta. Depois que analisamos que a frase estava completamente errada, vimos a importância de procurar o sentido das palavras dentro de um contexto específico. E após isso, vimos como seria a maneira correta de escrever a frase, que é: "It's worth to check".

Depois a teacher disse que não tinha tantos textos para fazer, nos pediu as páginas, e afirmou que iria fazer todos os cartazes, entregando na final das férias ou início das aulas. Sendo assim a média ela irá dar este ponto para todos alunos.

Então, fizemos a "listening" da p. 33,

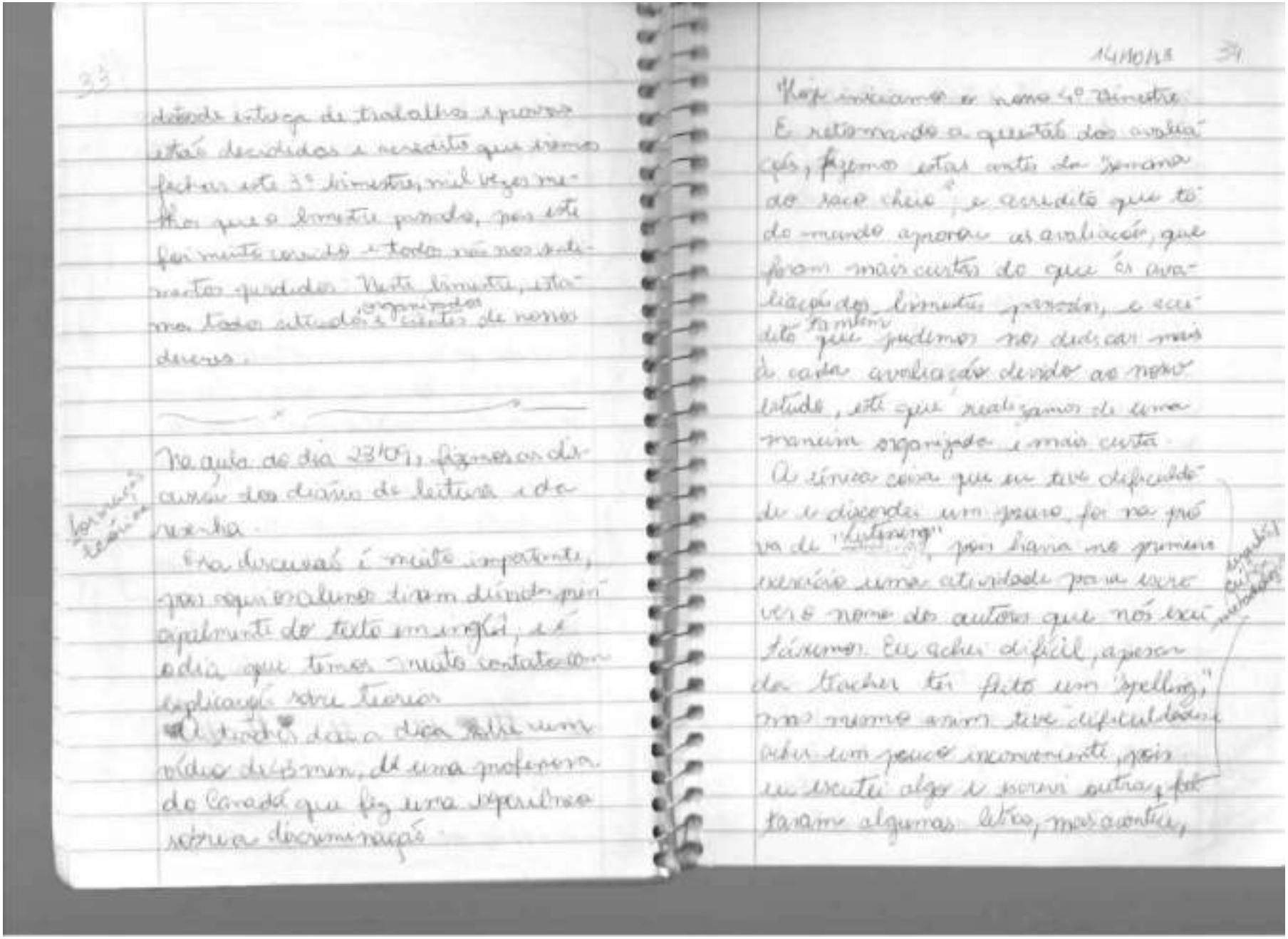
22

que eu não achei muito fácil, mas eu fiz, depois respondi a questão. Após esta atividade, fizemos as atividades das p. 33 e 34. Estas atividades foram orais, pois estudamos a parte de uma "request and notice letter". Vimos a definição de cada parte, que contém em cada lugar, e depois, fizemos atividades identificando as partes do texto, em 2 textos que já haviamos estudado.

Na parte da aula de hoje não trabalhamos nenhum texto que já tivéssemos lido, pois nesta segunda leitura eu pude compreender melhor os sentidos (detalhes/gerais) de cada texto.

♥ # # ♥ # # ♥

Graças à Deus, esta semana não estamos atarefados em relação à realização de nenhuma atividade, ou "coisa de caráter", as



33

dúvidas sobre os trabalhos a provas estão decididos e acredito que vamos fechar este 3º bimestre, mil vezes melhor que o bimestre passado, pois este foi muito corrido e todos nós nos dedicamos muito. Neste bimestre, estamos todos atuando [corrigido] de nossos deveres.

Na aula do dia 23/05, fizemos as discussões dos diários de leitura e de revista.

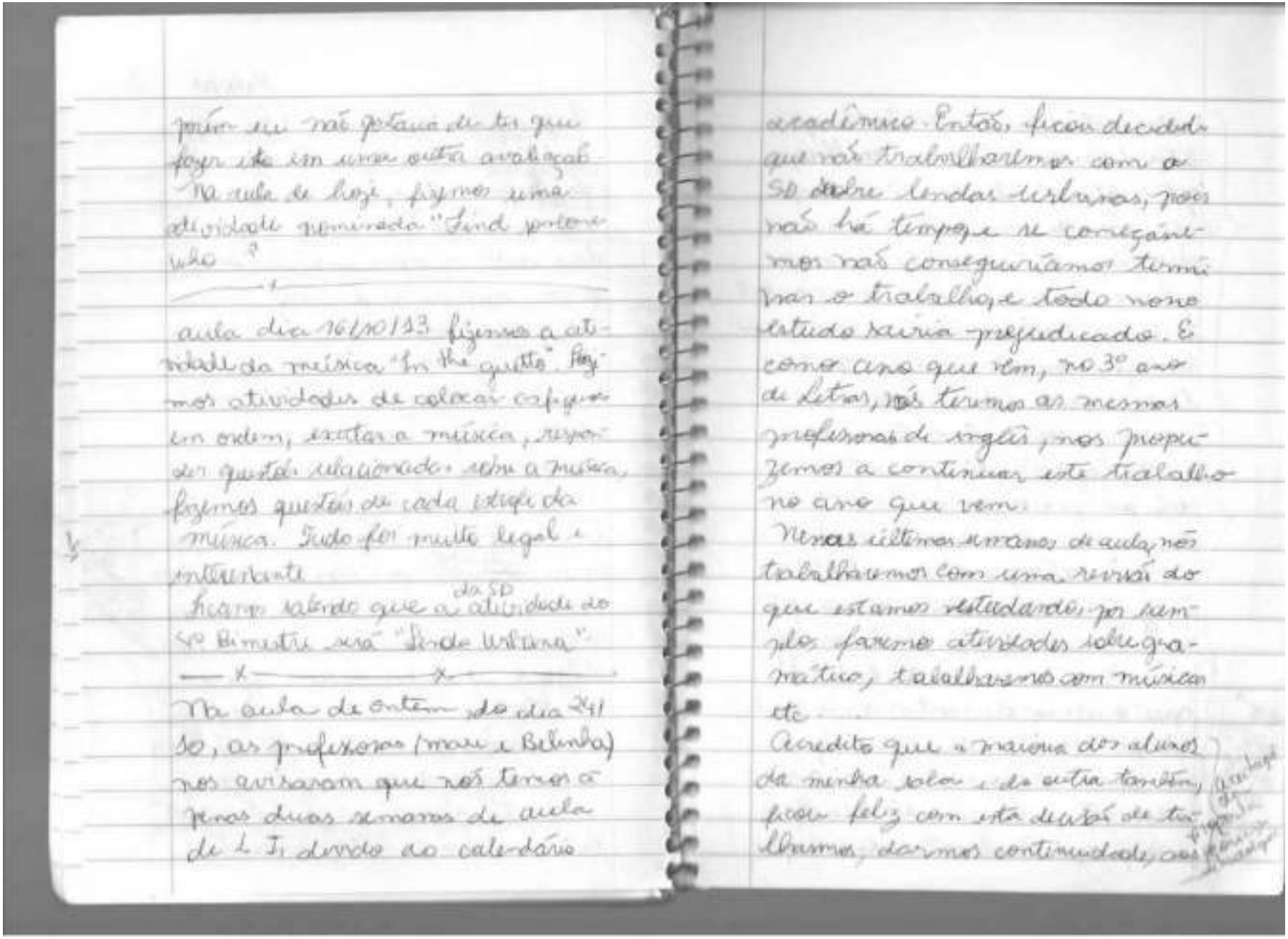
A discussão é muito importante, pois aqui os alunos tiram dúvidas principalmente do texto em inglês, é o dia que temos muito contato com explicação sobre teoria.

O [illegible] dá o dia [illegible] um vídeo de 3 min, de uma professora do Canadá que fez uma reportagem sobre a discriminação.

14/MAIO 34

Hoje iniciamos o nono 4º Bimestre. E retomando a questão dos avaliações, fizemos estas antes da "Semana do saco cheio", e acredito que todo mundo aprovou as avaliações, que foram mais curtas do que as avaliações dos bimestres passados, e acredito também que pudemos nos dedicar mais à cada avaliação devido ao novo estudo, este que realizamos de uma maneira organizada e mais curta.

A única coisa que eu tive dificuldade de identificar um prazo, foi na prova de "Listening", pois havia no primeiro exercício uma atividade para escrever o nome dos autores que nós escutássemos. Eu achei difícil, apesar do Kracher ter feito um "spelling", mas nunca tive dificuldades, achei um pouco inconveniente, pois eu escutei algo e escrevi outra, fotografamos algumas datas, mas a ortografia,



pois eu não gostava de ter que fazer ela em uma outra avaliação. Na aula de hoje, fizemos uma atividade reminado "Find someone who ?"

---

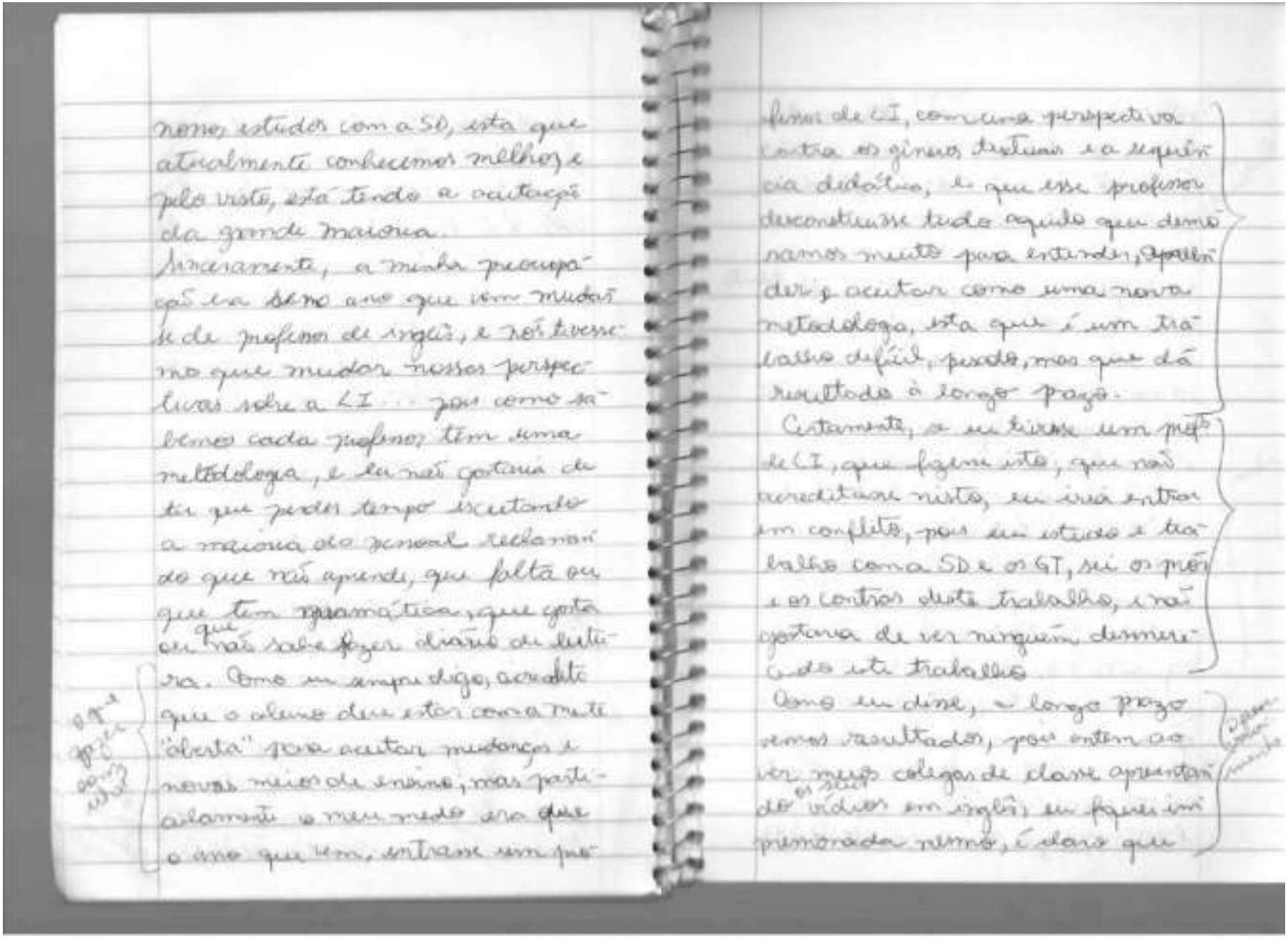
aula dia 16/10/13 fizemos a atividade da música "In the ghetto". Fizemos atividades de colocar colocar em ordem, escutar a música, responder questões relacionadas com a música, fizemos questões de cada strofe da música. Tudo foi muito legal e interessante.

Ficamos sabendo que a atividade da SD do 4º Bimestre será "Verbo Urbano".

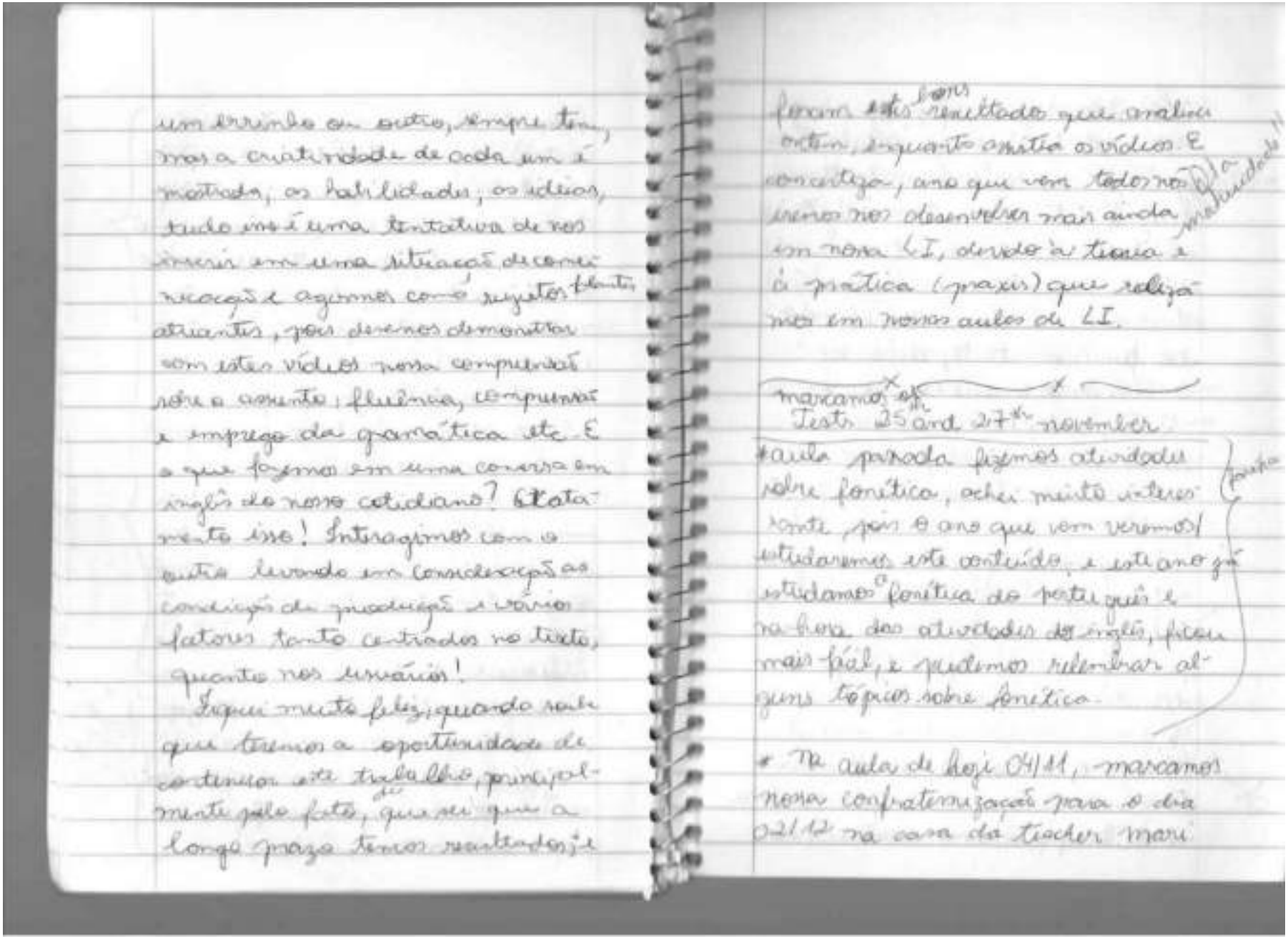
Na aula de ontem do dia 24/10, as professoras (Mari e Belinha) nos avisaram que nós temos apenas duas semanas de aula de L. I. devido ao calendário acadêmico. Então, ficou decidido que não trabalharemos com a SD sobre lendas urbanas, pois não há tempo e se começarmos não conseguiríamos terminar o trabalho e todo nosso estudo seria prejudicado. E como ano que vem, no 3º ano de Letras, nós teremos as mesmas professoras de inglês, nos propuzemos a continuar este trabalho no ano que vem.

Nessas últimas semanas de aula, nós trabalharemos com uma revisão do que estamos estudando, por isso, faremos atividades sobre gramática, trabalharemos com música etc.

Acredito que a maioria dos alunos da minha sala e da outra também, ficou feliz com esta decisão de trabalharmos, darmos continuidade, ao



nome, estudar com a SD, esta que atualmente conhecemos melhor, e pelo visto, está tendo a aceitação da grande maioria.
Inicialmente, a minha preocupação era de como ano que vem mudar de professor de inglês, e não tivesse mo que mudar nossas perspectivas sobre a LI... pois como sabemos cada professor tem uma metodologia, e eu não gostaria de ter que perder tempo escutando a maioria do pessoal reclamando do que não aprende, que falta ou que tem gramática, que gosta ou que não sabe fazer diário de leitura. Como eu comentei, acredito que o aluno deve estar com a mente "aberta" para aceitar mudanças e novas maneiras de ensino, mas particularmente o meu medo era que o ano que vem, entrasse um professor de LI, com uma perspectiva contra os gêneros textuais e a sequência didática, e que esse professor desconstruísse tudo aquilo que demoramos muito para entender, apreender e aceitar como uma nova metodologia, esta que é um trabalho difícil, puxado, mas que dá resultados à longo prazo.
Certamente, se eu tivesse um professor de LI, que fizesse isto, que não acreditasse nisto, eu iria entrar em conflito, pois eu estudo e trabalho com a SD e os GT, sei os prós e os contras deste trabalho, e não gostaria de ver ninguém desmerecendo este trabalho.
Como eu disse, a longo prazo vemos resultados, pois ontem os meus colegas de classe apresentaram os slides em inglês, eu fiquei impressionada mesmo, é claro que



um brinde ou outro, simpatias, mas a criatividade de cada um é motivada, as habilidades, as ideias, tudo isso é uma tentativa de nos inserir em uma situação de comunicação e agirmos como sujeitos atuantes, por vezes demonstrar com estes vídeos nossa compreensão sobre a oralidade: fluência, compreensão e emprego da gramática etc. É o que fazemos em uma conversa em inglês do nosso cotidiano? Obviamente isso! Interagimos com o outro levando em consideração as condições de produção e vários fatores tanto centrados no texto, quanto nos usuários!

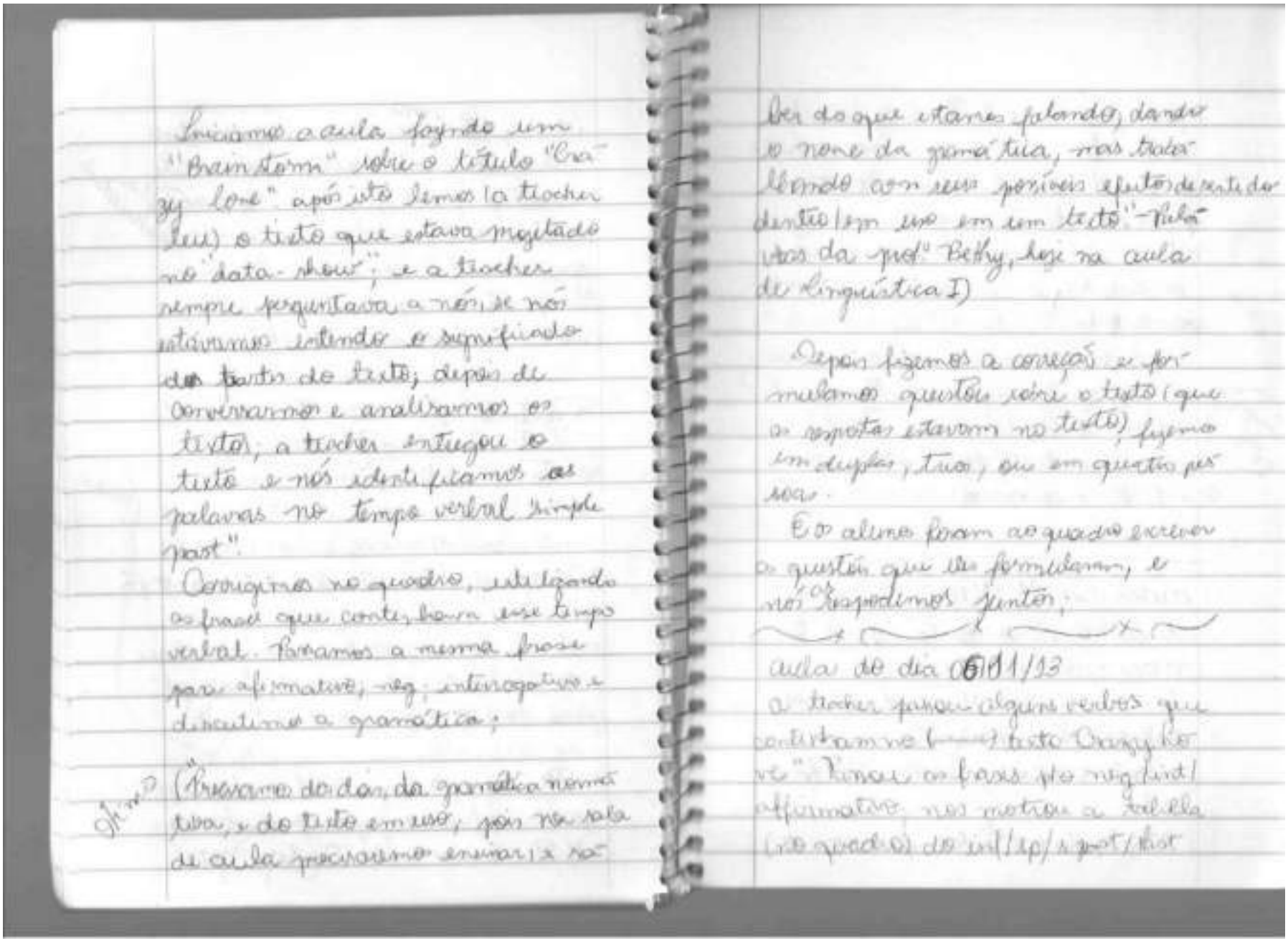
Foi muito feliz quando soube que teremos a oportunidade de continuar este trabalho, principalmente pelo fato, que eu sei que a longo prazo teremos resultados; e

foram estes resultados que analisei acima, enquanto assisto os vídeos e concertizo, ano que vem todos nós iremos nos desenvolver mais ainda com nova LI, devido à teoria e à prática (praxis) que realizamos em nossas aulas de LI.

marcamos ~~of~~ ~~x~~
Tests 25 and 27th november

#aula passada fizemos atividades sobre fonética, achei muito interessante, pois o ano que vem veremos/estudaremos este conteúdo, e este ano já estudamos a fonética do português e na hora das atividades de inglês, ficou mais fácil, e pudemos relembrar alguns tópicos sobre fonética.

* Na aula de hoje 04/11, marcamos nossa confraternização para o dia 02/12 na casa da teacher Mari



Iniciamos a aula fazendo um "Brainstorm" sobre o título "Crazy Love" após isto lemos (a teacher leu) o texto que estava projetado no "data-show"; e a teacher sempre perguntava a nós se nós estávamos entendo o significado do texto; depois de conversarmos e analisarmos o texto, a teacher entregou o texto e nós identificamos as palavras no tempo verbal "simple past".

Corrigimos no quadro, identificando as frase que continham esse tempo verbal. Fizemos a mesma frase para afirmativa, neg, interrogativa e discutimos a gramática;

Jr.º (Trabalhamos dia, da gramática normativa, e do texto em uso; pois na sala de aula procuramos ensinar isso não

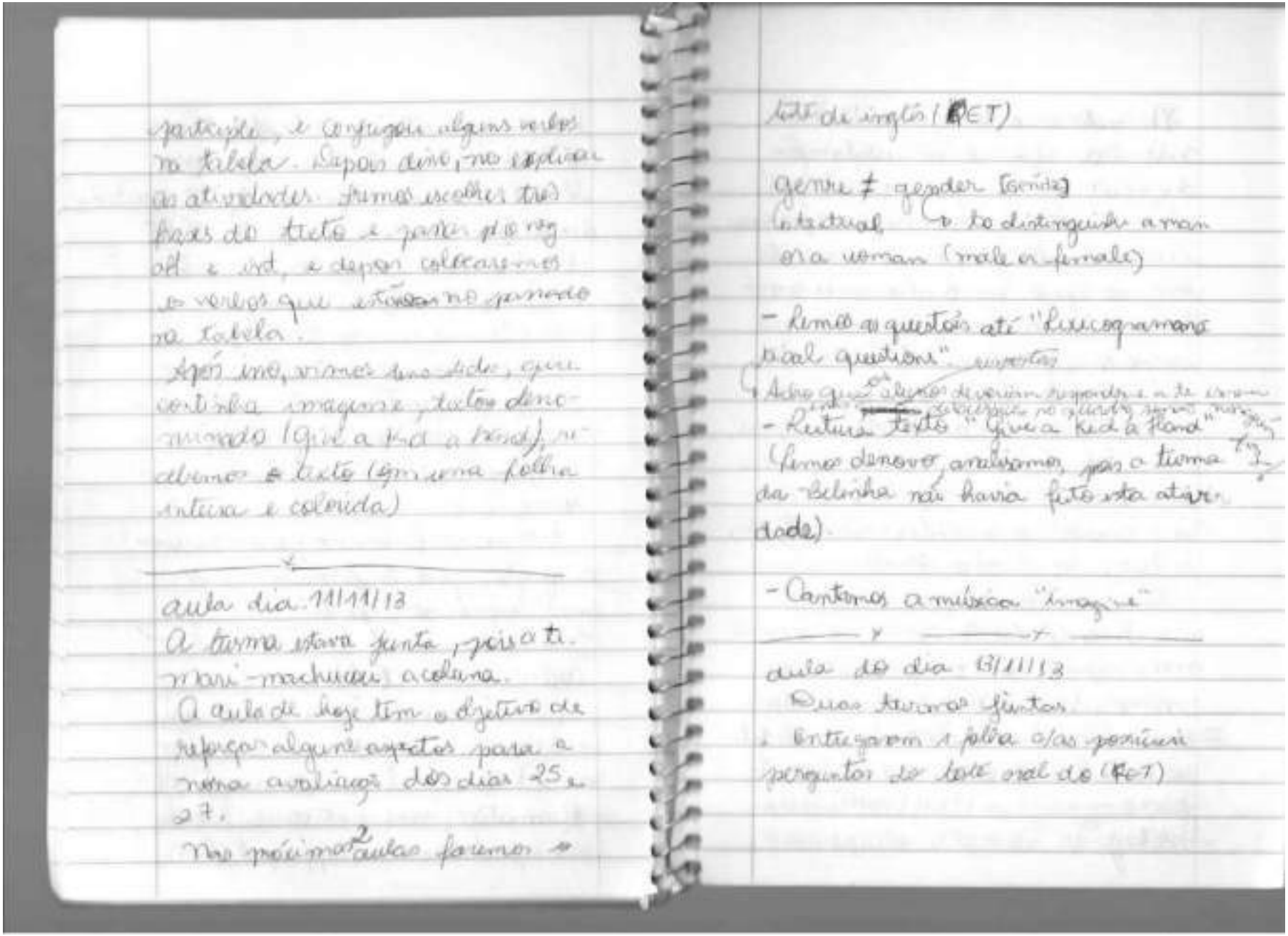
ber do que estamos falando, dando o nome da gramática, mas todos lendo com seus possíveis efeitos de sentido dentro/em uso em um texto." - Relatos das da prof.ª Betty, hoje na aula de Linguística I)

Depois fizemos a correção e formulamos questões sobre o texto (que os aspectos estavam no texto) fizemos em duplas, trios, ou em quartos pessoas.

E os alunos foram ao quadro escrever as questões que lhe formularam, e nós respondemos juntos;

aula do dia 06/11/13

a teacher pegou alguns verbos que continham no texto Crazy Love" Passou os frases pro negativo/ afirmativo nos moldes da tabela no quadro do inf/sp/s past/ part



participle, e conjugou alguns verbos na tabela. Depois disse, no espaço da atividade 1, iríamos escolher três frases do texto e passar p/ o neg. afl e int, e depois colocaram-se os verbos que estavam no passado na tabela.

Após isso, iríamos ler o texto, que versava a respeito de tatuagens demonstrado (give a kid a band), ao ler o texto (gostei uma folha inteira e colorida)

---

aula dia 11/11/13

A turma estava junta, pois a ti. Mari-machucou a coluna.

A aula de hoje tem o objetivo de rever alguns aspectos para a nossa avaliação dos dias 25 e 27.

Na próxima aula faremos a

Teste de inglês (PET)

Gênero ≠ gender [gênero]

Textual → to distinguish a man or a woman (male or female)

- Lemos as questões até "Discuss your social questions" - juntos

Acho que os alunos deveriam responder e a ler ~~[illegible]~~

- Leitura texto "Give a kid a band"

(Iremos denovo analisamos, pois a turma 7 da Belinha não havia feito esta atividade)

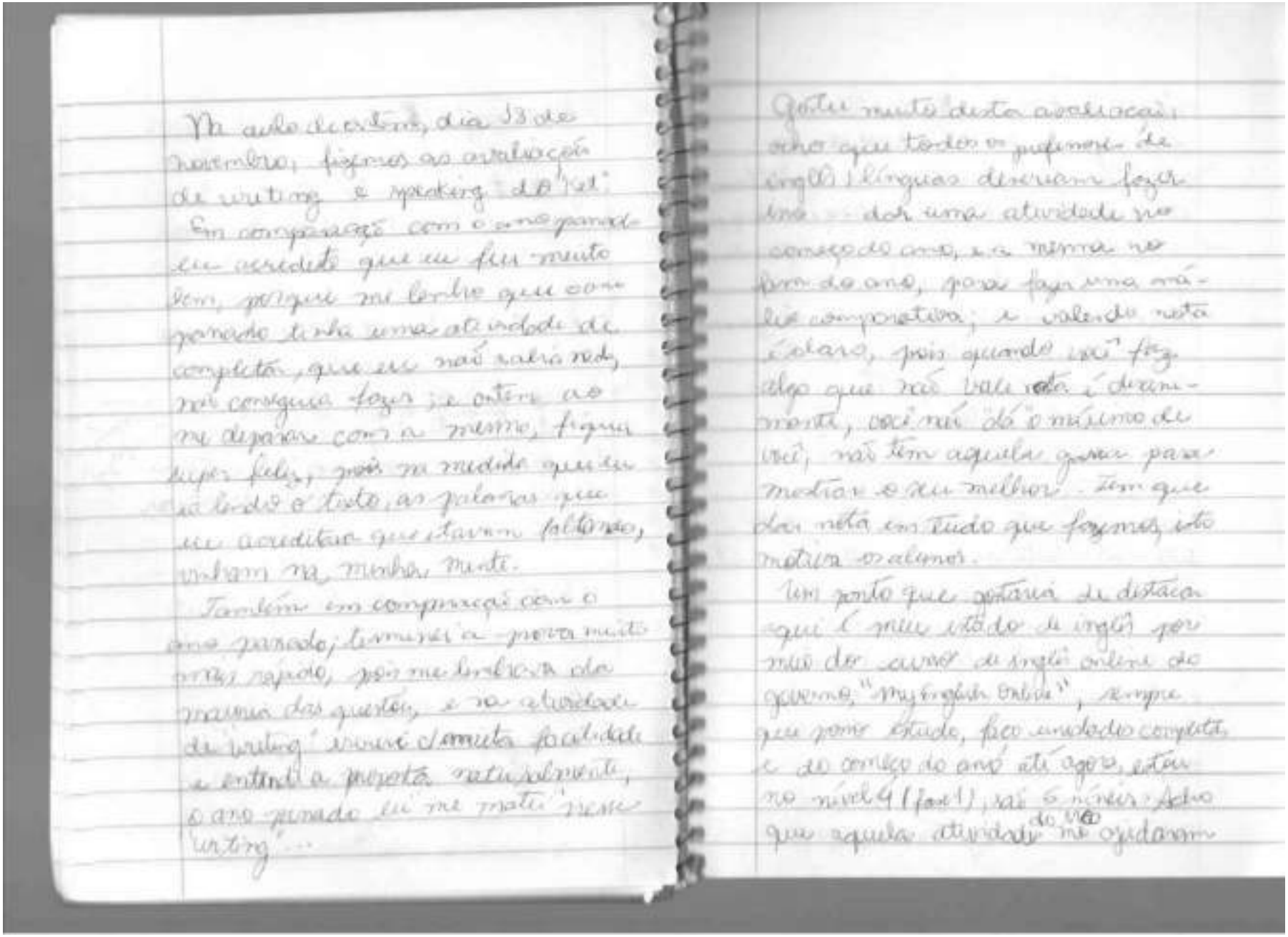
- Cantamos a música "Imagine"

---

aula do dia 13/11/13

Duas turmas juntas.

Entregamos a folha c/as perguntas do teste oral do (PET)



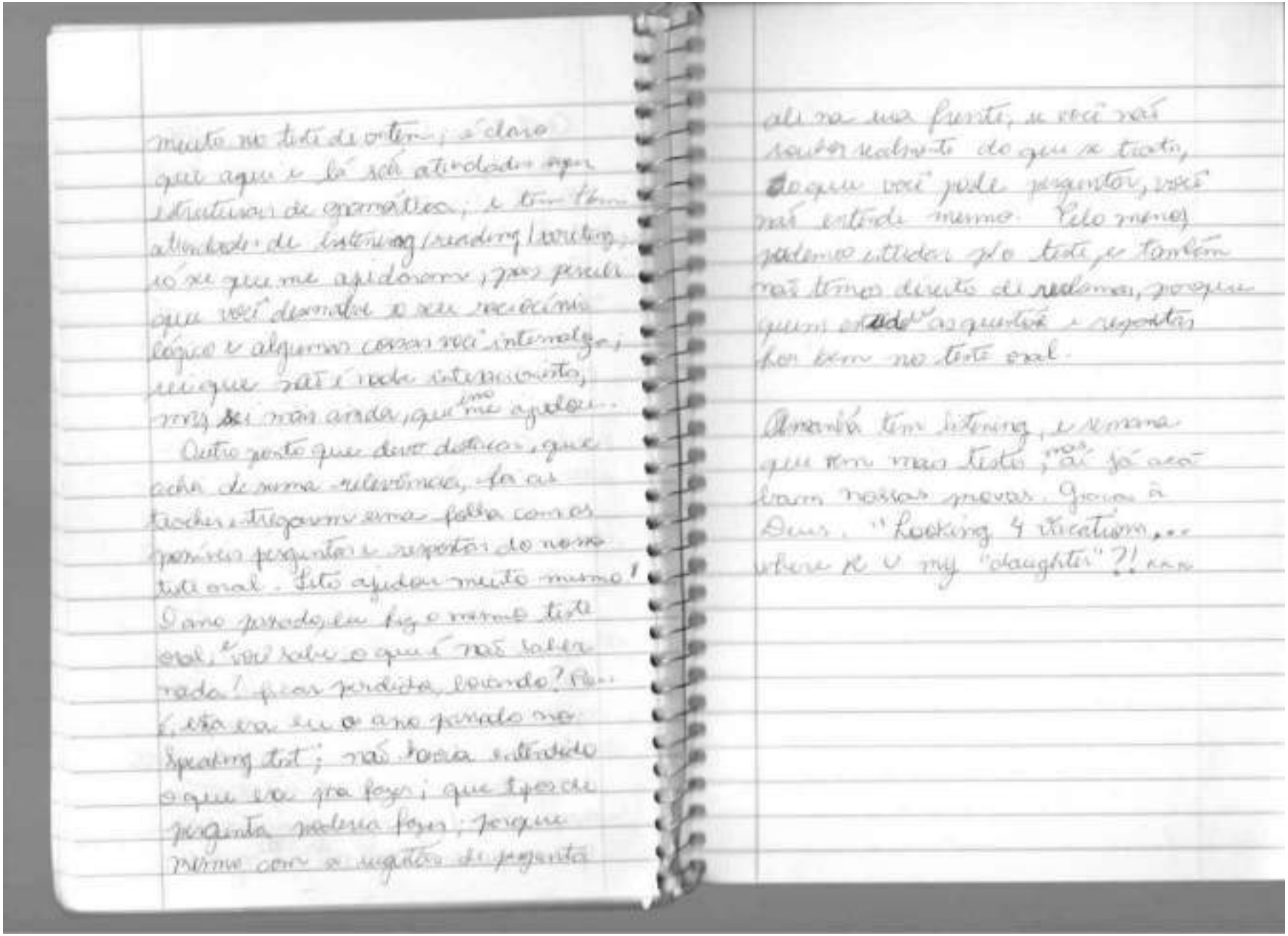
Na aula de ontem, dia 13 de novembro, fizemos as avaliações de writing e speaking do 1st.

Em comparação com o ano passado eu acredito que eu fui muito bem, porque me lembro que o ano passado tinha uma atividade de completar, que eu não sabia nada, não consegui fazer; e ontem ao me deparar com a mesma, figuei super feliz, pois na medida que eu ia lendo o texto, as palavras que eu acreditava que estavam faltando, vinham na minha mente.

Também em comparação com o ano passado, escrevi a prova muito mais rápido, pois me lembrava da maioria das questões, e na atividade de writing eu senti muita facilidade e entendi a proposta rapidamente, o ano passado eu me matei nesse "writing"...

Gostei muito desta avaliação, acho que todos os professores de inglês / línguas deveriam fazer isso - dar uma atividade no começo do ano, a mesma no fim do ano, para fazer uma análise comparativa; e valendo nota é claro, pois quando você faz algo que não vale nota é diferente, você não dá o máximo de você, não tem aquela garra para mostrar o seu melhor. Tem que dar nota em tudo que fazemos, isto motiva o aluno.

Um ponto que gostaria de destacar aqui é meu estudo de inglês por meio do curso de inglês online do governo, "My English Online", sempre que posso estudo, fico uma hora completa, e do começo do ano até agora, estou no nível 4 (fast), vai 5 níveis. Acho que aquela atividade do vídeo me ajudaram

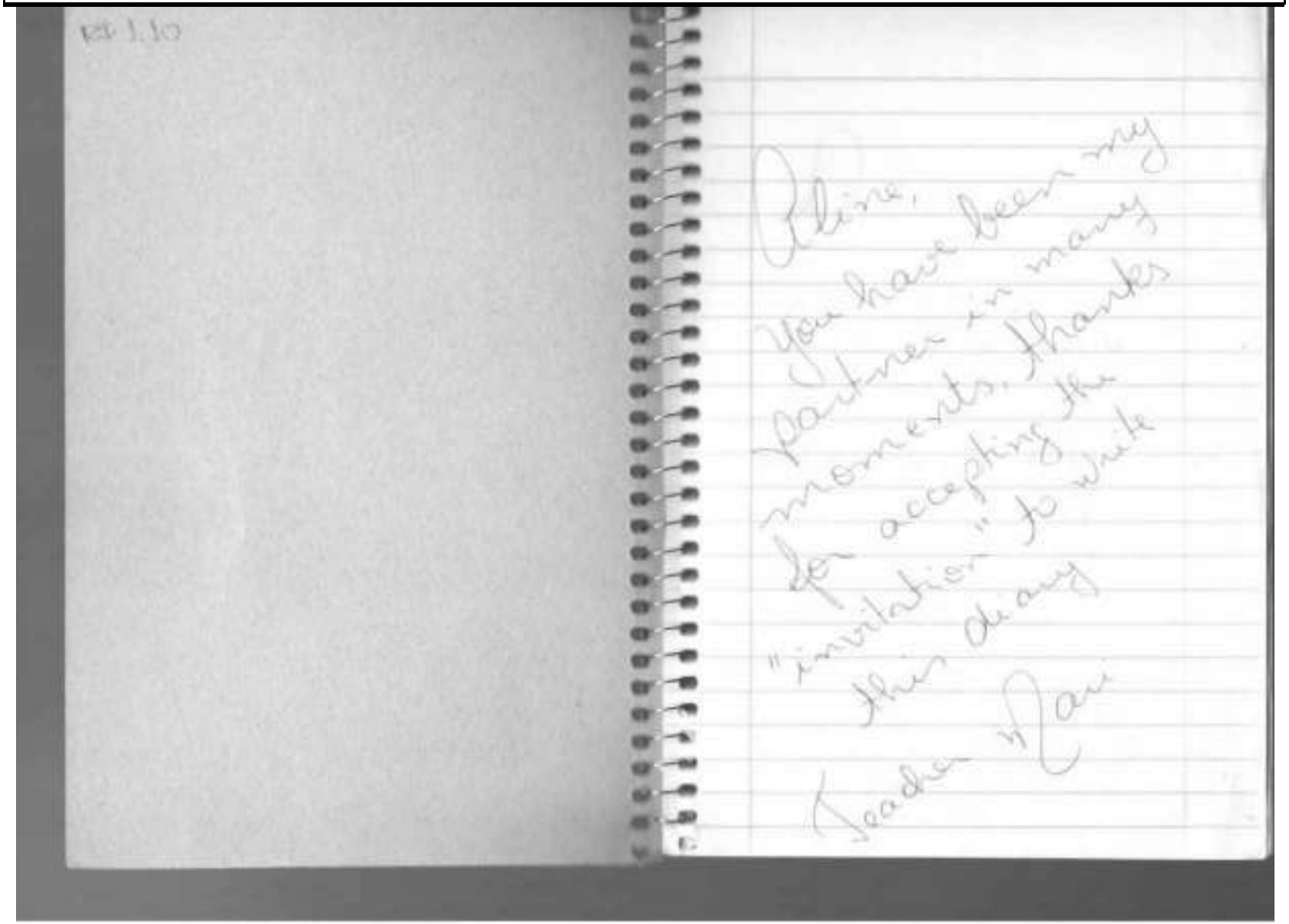


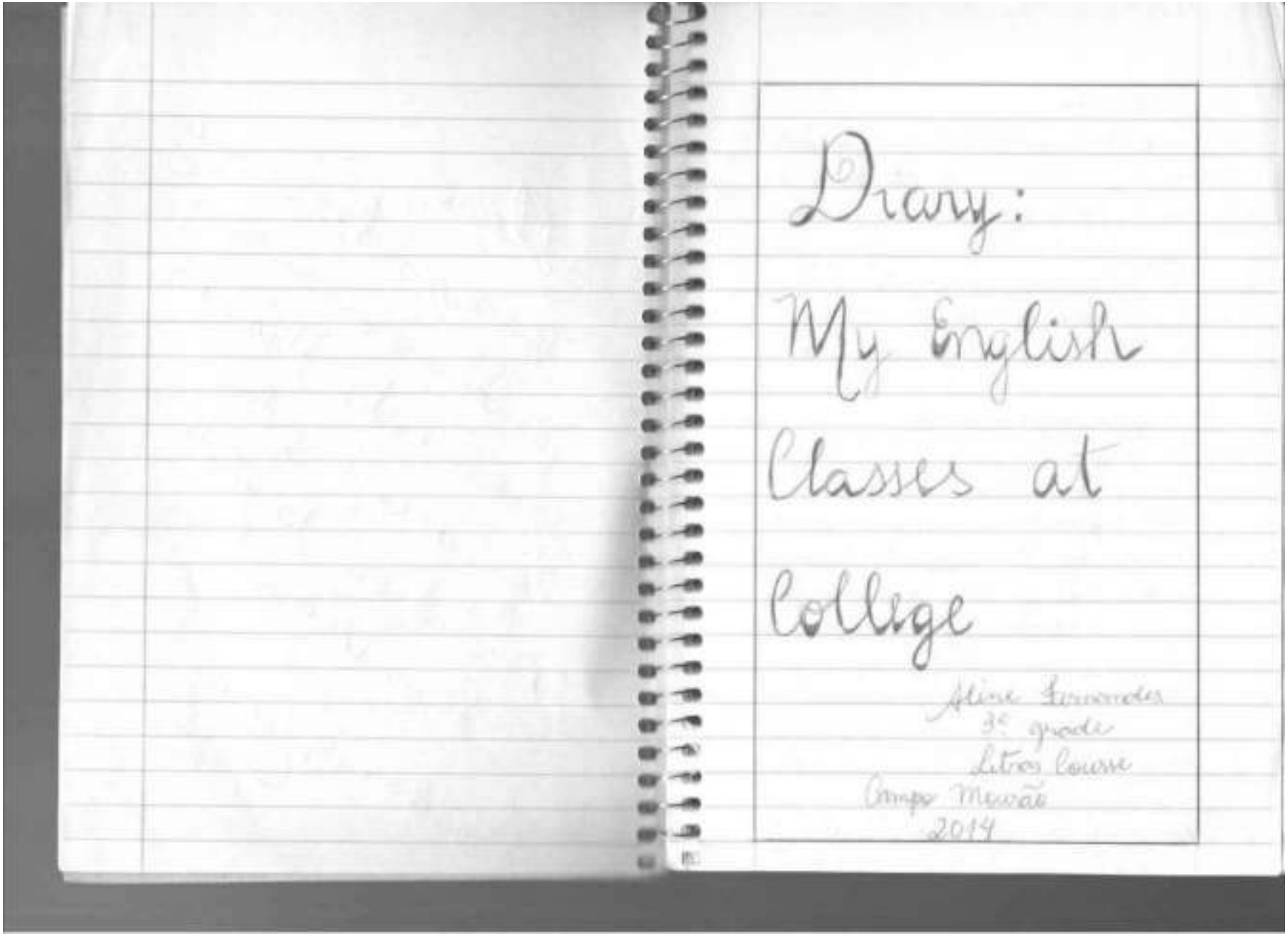
muito me tirá de ontem; é claro que aqui e lá só atividades específicas de gramática; e tem também atividades de listening/reading/writing, só que me agradaram, pois pude ver você demonstrar o seu raciocínio lógico e alguns conseguiu internalizar, mesmo que não é todo interiorizado, mas sei não ainda, que me ajudou...

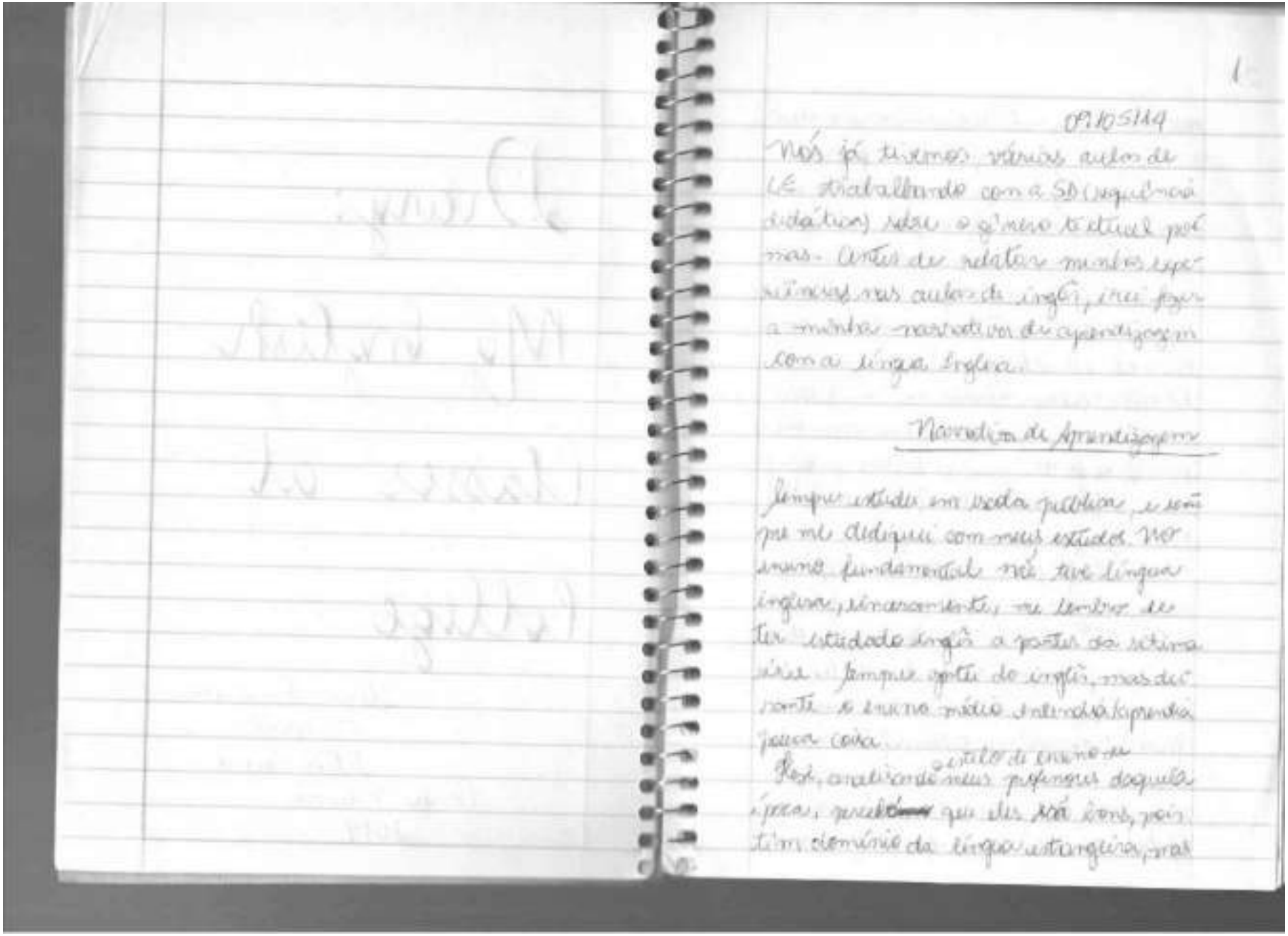
Outro ponto que devo destacar, que achei de suma relevância, foi as teachers trabalharem uma folha com as possíveis perguntas e respostas do nosso test oral. Isto ajudou muito mesmo! O ano passado eu fiz o mesmo test oral, e você sabe o que é não saber nada! Ficar perdida, lembra? Pois é, esta era eu o ano passado no Speaking test; não sabia absolutamente o que eu ia fazer; que tipo de pergunta poderia fazer; porque mesmo com as sugestões de pergunta

ali na sua frente, e você não souber realmente do que se trata, do que você pode perguntar, você não entende mesmo. Pelo menos podemos atribuir pelo teste, e também não temos direito de reclamar, porque quem estudou as questões e respostas foi bem no teste oral.

Amanhã tem listening, e semana que vem meu teste; não só estou com notas novas. Graças à Deus. "Looking 4 vacations... where R U my "daughter"?! xxx


Aline,
You have been my
partner in many
moments. Thanks
for accepting the
"invitation" to write
this diary
Teacher Nai


Diary:
My English
Classes at
College
Aline Fernandes
3º grade
Livros Louise
Campo Mourão
2014



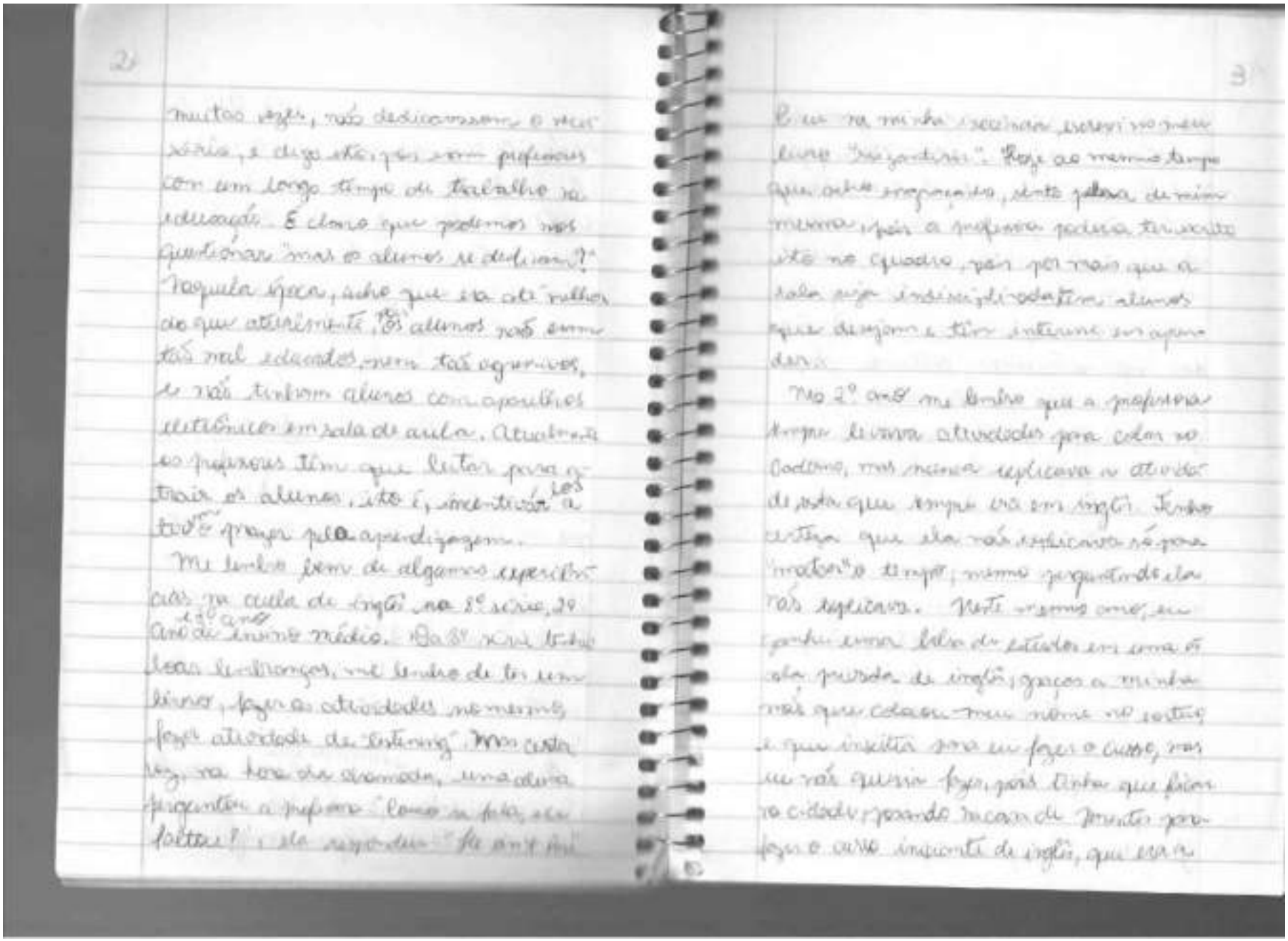
09/05/14

Nós já tivemos vários aulas de LE trabalhando com a SD (sequência didática) sobre o gênero textual poéticas. Antes de relatar minhas experiências nas aulas de inglês, irei fazer a minha narrativa de aprendizagem com a língua inglesa.

Narrativa de Aprendizagem

Sempre estudei em escola pública, e sempre me dediquei com meus estudos. No ensino fundamental não tive língua inglesa, ainda assim, me lembro de ter estudado inglês a pedido da minha irmã. Sempre optei de inglês, mas decorrente o ensino médio não estudei/aprendi quase nada.

Hoje, analisando meus professores daquela época, percebo que eles não eram, pois tinham domínio da língua estrangeira, mas



2

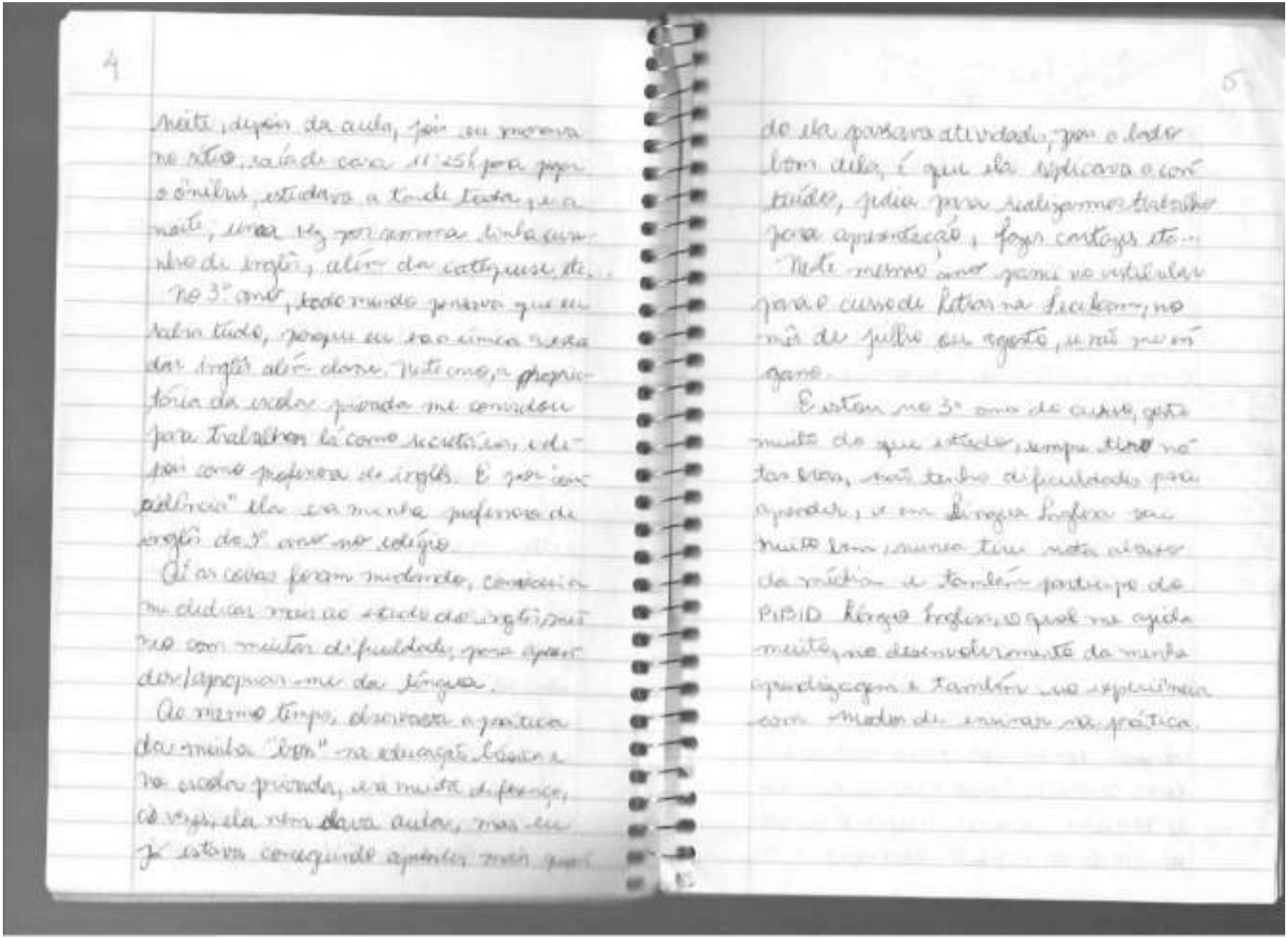
muitas vezes, não dedicamos o mesmo
valor, e digo isto, pois sou professora
com um longo tempo de trabalho na
educação. É claro que podemos nos
questionar "mas os alunos se dedicam?"
Pequena opção, acho que isto está ligado
ao que atualmente, os alunos não são
mais educados, nem tão exigentes,
e não tivemos alunos com aparelhos
eletrônicos em sala de aula. Atualmente
os professores têm que lutar para atrair os alunos, isto é, incentivá-los a
terem prazer pela aprendizagem.

Me lembro bem de alguns exercícios
que fiz na aula de inglês na 8ª série, 2º
ano do ensino médio. Na 8ª série tinha
leras sentenças, me lembro de ter um
livro, fazer as atividades no mesmo
foram atividades de listening. Me recordo
bem, na hora da chamada, uma aluna
perguntou a professora "como se fala, ela
falleu?", e ela respondeu "she can't hear

3

e eu na minha inocência peguei no meu
livro "dicionário". Hoje ao mesmo tempo
que acho engraçado, sinto pena de mim
mesma, pois a professora poderia ter escrito
isto no quadro, pois por mais que a
sala seja inclusiva, alunos
que desejam estudar existem e querem
dar.

No 2º ano me lembro que a professora
sempre levava atividades para colar no
caderno, mas nunca explicava as atividades
de inglês que sempre vão em inglês. Tenho
certeza que ela não explicava só para
"matar" o tempo, mesmo perguntando ela
não explicava. Veio-me uma ideia, eu
poderia levar livros de estudos em sala de
aula para as minhas
não que colasse, mas nem vai existir
e que insistia para eu fazer o curso, mas
eu não queria fazer, pois tinha que ficar
na cidade, gastando mais com as passagens para
fazer o curso inexistente de inglês, que era



4

Noite, depois da aula, pois eu morava no Rio, saída era 11:25h para pegar o ônibus, estudava a tarde toda e a noite, uma vez por semana tinha curso de inglês, além da faculdade, etc...

No 3° ano, todo mundo pensava que eu sabia tudo, porque eu era única nessa área dar inglês além dessa. Até que, a professora da escola privada me convidou para trabalhar lá como secretária, e depois como professora de inglês. E por "coincidência" ela era minha professora de inglês do 3° ano no colégio.

Aí as coisas foram mudando, comecei a dedicar mais ao estudo de inglês, mas não com muitas dificuldades, para aprender/apropriar-me da língua.

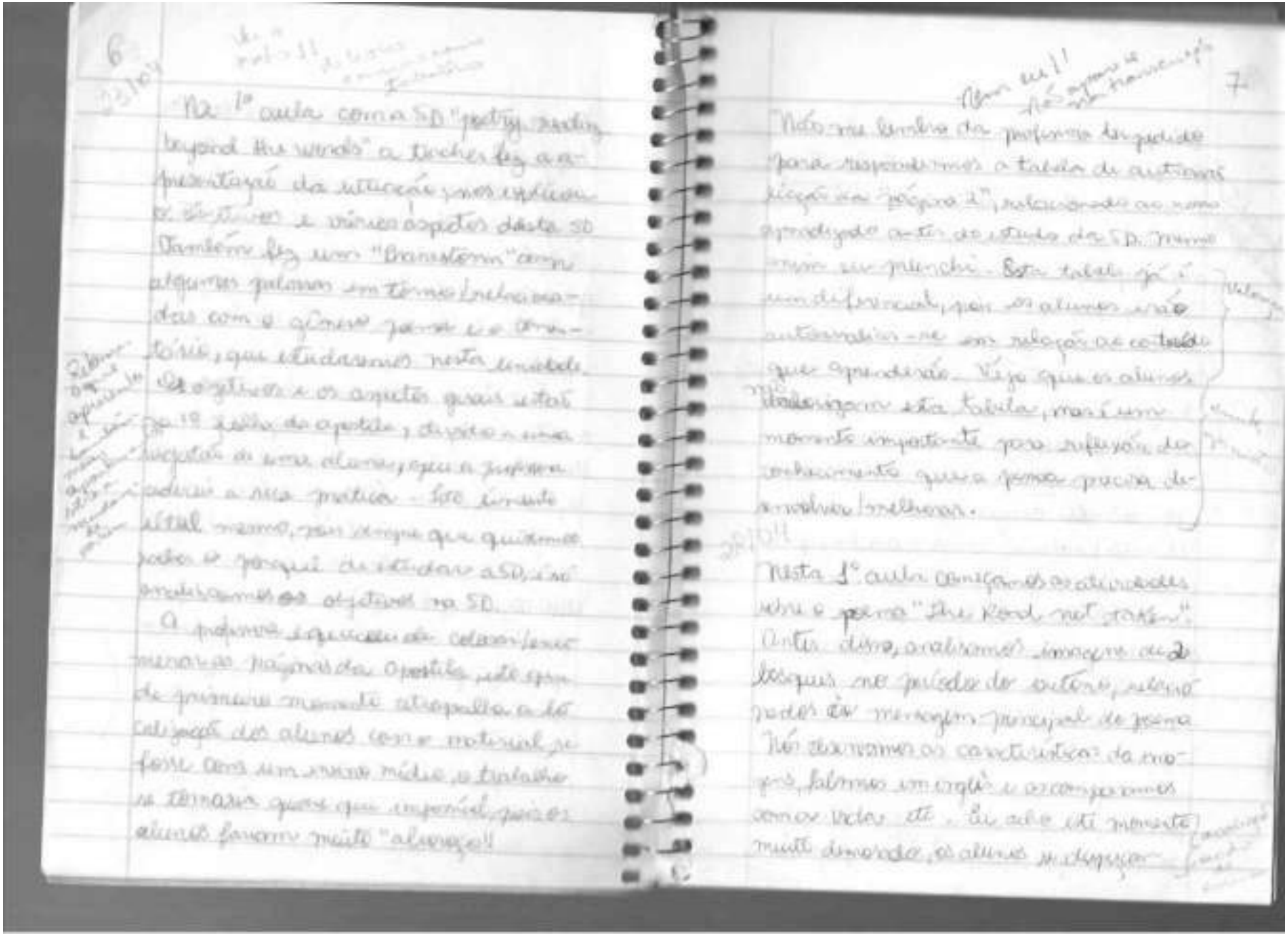
Ao mesmo tempo, descobrir a prática da minha "área" na educação básica e na escola privada, e a muita diferença, do inglês da sala de aula, mas eu já estava conseguindo aprender mais para

5

de ela passava atividade, por o todo bom aula, é que ela explicava e corrigia, pedia para realizarmos trabalho para apresentação, fazer cartazes etc...

Nesse mesmo ano comecei a estudar para o curso de Letras na Unicesumar, no mês de julho ou agosto, e não me arrependo.

Existem no 3° ano de curso, pois muito do que estudo sempre tinha na faculdade, não tenho dificuldades para aprender, e na disciplina Inglês sou muito boa, nunca tive nota abaixo da média e também participo do PIBID Língua Inglesa, o qual me ajuda muito no desenvolvimento da minha aprendizagem e também na experiência com modos de ensinar na prática.



6

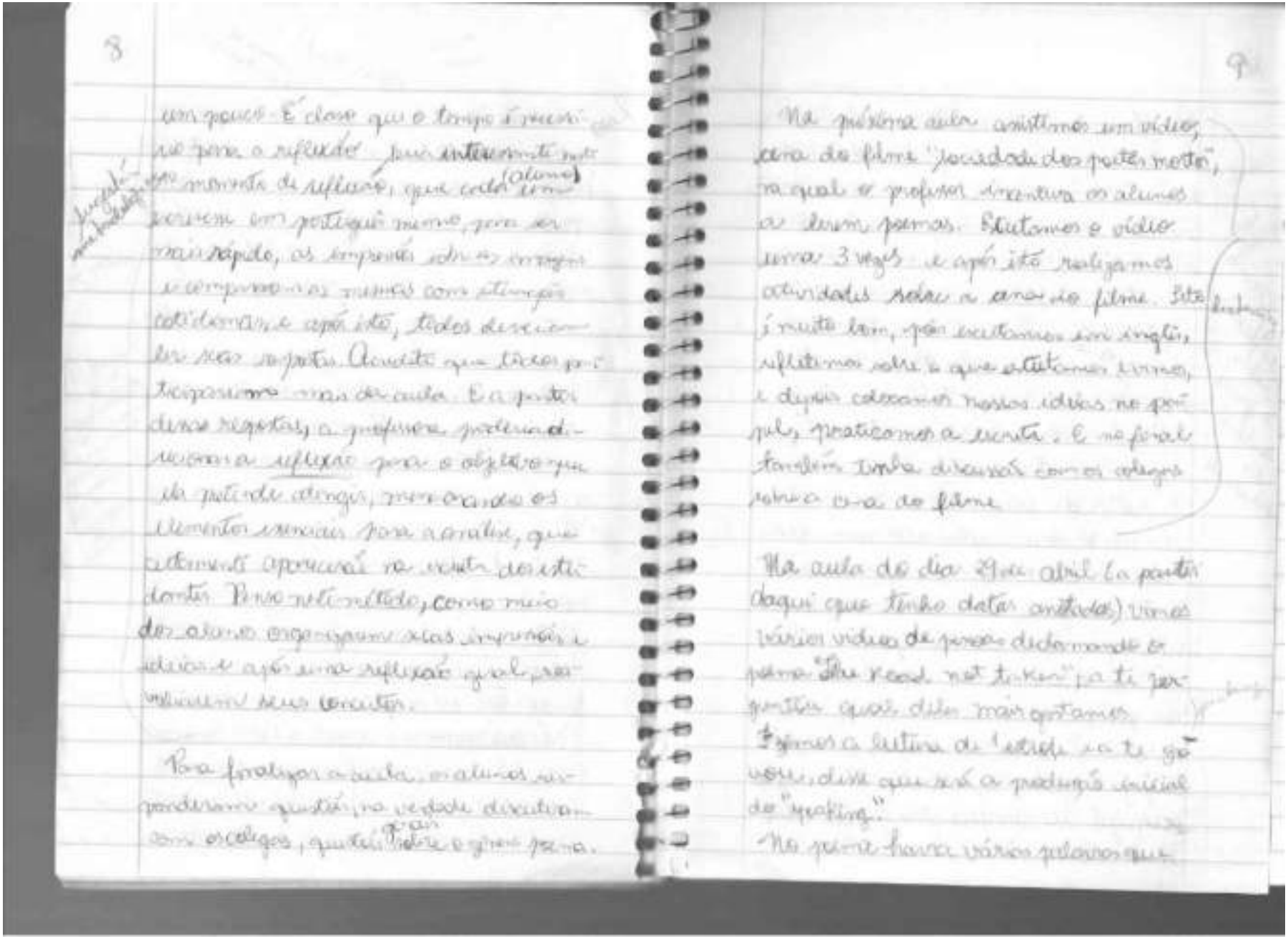
Na 1ª aula com a SD "poetry reading beyond the words" a teacher fez a apresentação da situação para explicar os 3 tipos e outros aspetos desta SD. Também fez um "brainstorm" com algumas palavras em torno [illegible] dos com o género para o [illegible] tório, que estudaremos nesta unidade. Os objetivos e os aspetos gerais estão no 1º slide da apostila, depois a turma [illegible] duziu a sua prática - foi [illegible] atual mesmo, para dizer que queremos poder e porquê de estudar a SD, e os [illegible] objetivos na SD.

A próxima aula vai ser [illegible] mesmo as páginas da apostila, até [illegible] de primeiro momento retrospetiva do [illegible] dos alunos com o material, se for [illegible] um [illegible] trabalho [illegible] quais que [illegible] para os alunos foram muito "alienígenas"!

7

Não me lembro de [illegible] para responder [illegible] a tabela de autoavaliação na página 2", relacionada ao [illegible] produção oral do estudo da SD. [illegible] mas eu pensei. Esta tabela já é um diferencial, pois os alunos irão autoavaliar-se em relação ao [illegible] que aprenderão. Veja que os alunos [illegible] esta tabela, mas é um momento importante para reflexão do [illegible] que a gente precisa desenvolver/melhorar.

Nesta 1ª aula começamos as atividades com a parte "The Word not Taken". Antes disso, oralmente [illegible] alguns [illegible] pode ter [illegible] principal de [illegible] Não [illegible] as características da [illegible] falamos em inglês e acompanhamos com os vídeos etc. Ao [illegible] muito divertido, os alunos [illegible]



8

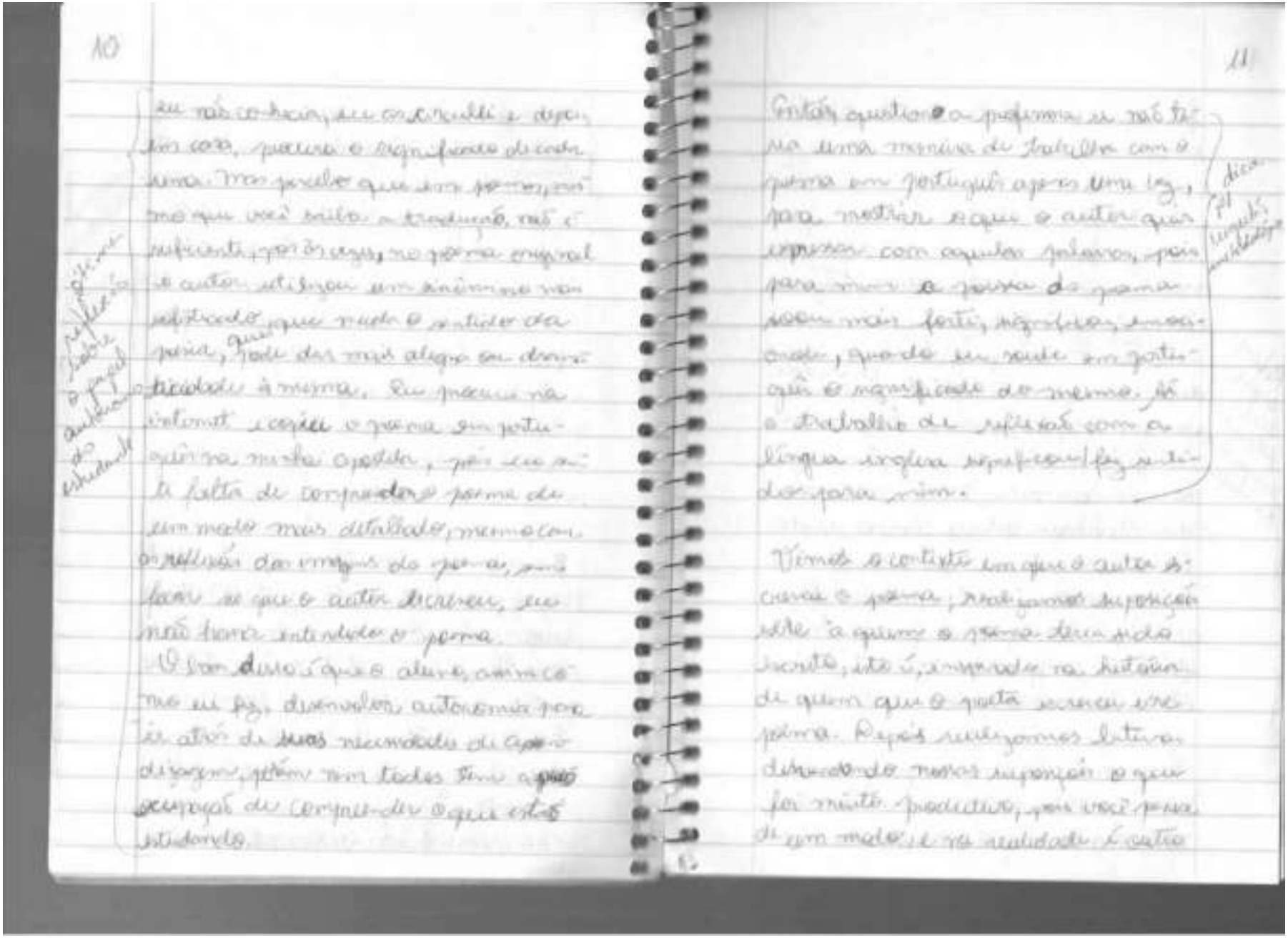
um pouco. É claro que o tempo é muito
pouco para a reflexão, pois entendemos que
o momento de reflexão, que cada (aluno)
possam em português mesmo, para ser
mais rápido, os empecilhos sobre as coisas
e empurrá-los juntos com alunos
cotidianos e após isto, todos discutem
seus resultados. Acredito que faça parte
do processo mas de cada. E a partir
desses registros, a professora poderá de-
senvolver a reflexão para o objetivo que
se pretende atingir, mencionando os
elementos essenciais para a análise, que
eventualmente aparecerão na nova versão
dentro. Para relembrar, como meio
dos alunos organizaram suas impressões e
ideias e após uma reflexão geral para
relembrar seus textos.

Para finalizar a aula, os alunos res-
ponderam a questão no verso discutiram
com os colegas, quais pode ser o gênero para

9

Na próxima aula assistimos um vídeo,
cena do filme "Sociedade dos poetas mortos",
na qual o professor incentiva os alunos
a arrancarem páginas. Estudamos o vídeo
cerca 3 vezes e após isto realizamos
atividades sobre a cena do filme. Isto
é muito bom, pois escutamos em inglês,
refletimos sobre o que estudamos antes,
e depois colocamos nossas ideias no pa-
pel, praticamos a escrita. E no final
também tivemos discussão com os colegas
sobre o filme.

Na aula do dia 29 de abril (a partir
daqui que tenho datas anotadas) vimos
vários vídeos de poesias declamadas e
pedi "The road not taken" para ti per-
guntei qual dela mais gostamos.
Depois a leitura de 1 estrofe e te gê
vezes, disse que será a produção inicial
do "reading".
Na próxima haverá vários gêneros que



10

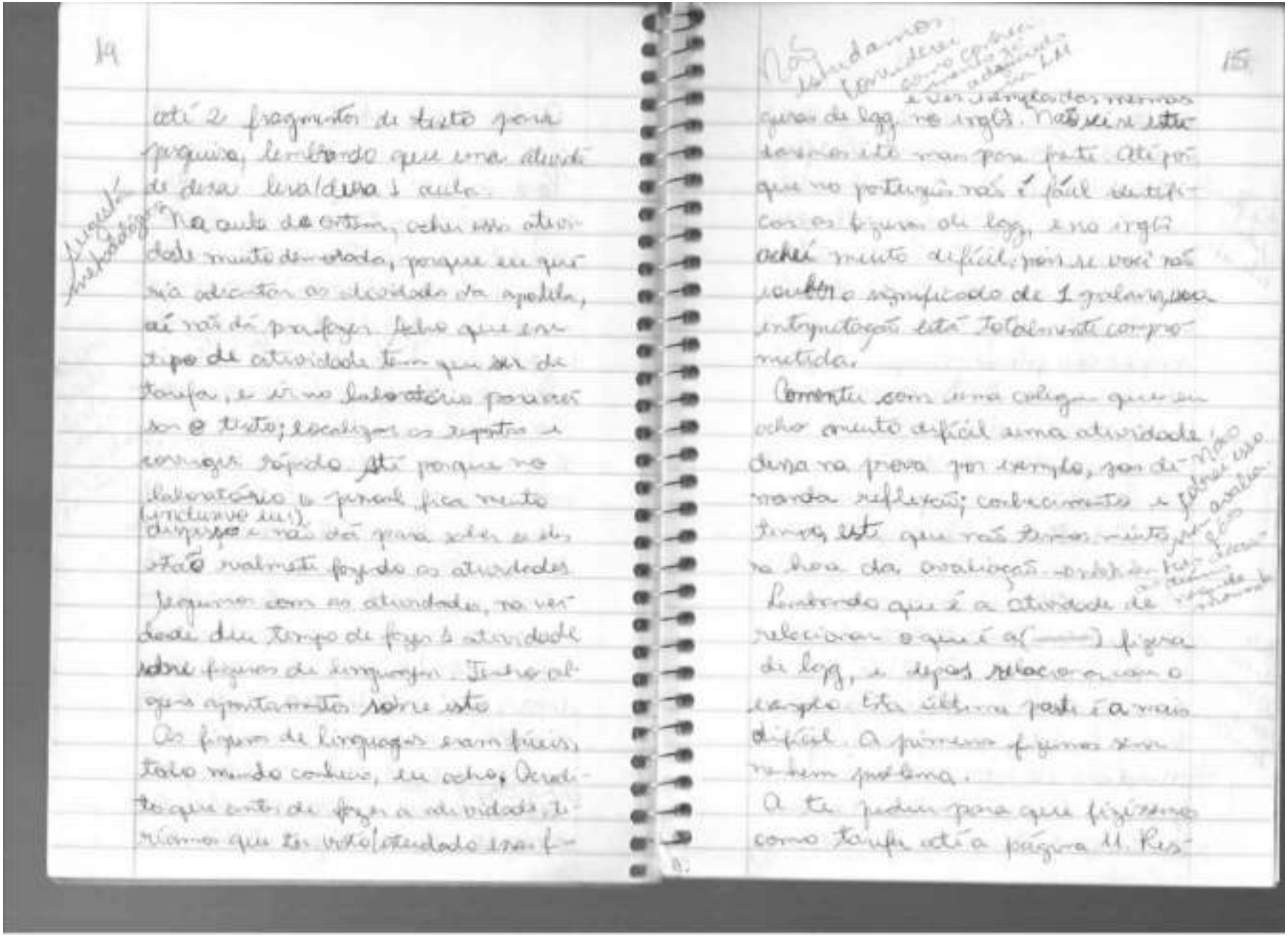
eu não co-hecia, eu conhecia e depois com, pouco o significado de cada uma. Mas percebo que com [illegible] mas que você saiba a tradução, não é suficiente, por isso, no [illegible] o autor utilizou um sinônimo com adjetivado que mude o sentido da [illegible], pode dar mais ênfase ou diminuir a [illegible]. Eu procuro na internet e [illegible] o [illegible] em português na minha opinião, pois eu vi falta de compreender a [illegible] de um modo mais detalhado, mesmo com a [illegible] do [illegible] da [illegible], pois fazer as que o autor [illegible], eu não tenho entendido a [illegible].

O [illegible] é que o aluno, com [illegible] eu fiz, desenvolva autonomia por ir atrás de suas necessidades de [illegible] dizer, porém nem todas [illegible] [illegible] compreender o que está [illegible].

11

Gostaria [illegible] a professora se não fez uma revisão de tradução com a [illegible] em português após uma [illegible], para notar se o que o autor quis expressar com aquelas palavras, pois para mim a [illegible] de poema sem mais [illegible], mas [illegible], pode ser vaga em [illegible] e especificada de mesmo. Já o trabalho de reflexão com a língua inglesa [illegible] fez-me ter [illegible] para mim.

Vimos o contexto em que o autor escreve o [illegible]; [illegible] [illegible] sobre a quem o poema teria sido escrito, até o [illegible] na história de quem que o [illegible] escreveu o [illegible]. Após [illegible] [illegible] [illegible]



19

até 2 fragmentos de texto para
pesquisa, lembrando que uma ativid
de dessa levaremos à aula.
Na aula de ontem, achei essa ativ-
dade muito demorada, porque eu que
ria adicionar as atividades da apostila,
aí não dá para fazer. Acho que esse
tipo de atividade tem que ser de
tarefa, e ir no laboratório para ver
son o texto; escalizar os reportes e
corrigir rápido. Até porque no
laboratório o pessoal fica muito
disperso (inclusive eu) e não dá para saber se eles
estão realmente fazendo as atividades
Seguimos com as atividades, na ver
dade deu tempo de fazer a atividade
sobre figuras de linguagem. Tenho al-
gumas apontamentos sobre isto
As figuras de linguagem eram fáceis,
todo mundo acertou, eu acho. Acredi-
to que antes de fazer a atividade, le-
ríamos que tem vídeo/atividade sem f-

15

Nós damos
para fazer como tarefa
e ver juntos os mesmos
quais de logo no inglês. Não sei se este
exercício vai para frente. Até pois
que no português não é fácil identifi-
car as figuras de logo, e no inglês
achei muito difícil, pois se você não
conhece o significado de 1 palavra, a
interpretação está totalmente compro-
metida.
Comentei com uma colega que eu
acho muito difícil uma atividade ser
dada na prova por exemplo, pois demanda reflexão, conhecimento e tempo, este que não temos muito na hora da avaliação. Acho que é a atividade de relacionar o que é (uma) figura de logo, e depois relacionar com o exemplo. Esta última parte é a mais difícil. As primeiras figuras sem nenhum problema.
A ter pedido para que fizéssemos como tarefa até a página 11. Res-

12

Até aqui você nunca imaginou que poderia ler.

Tarefa: p. 5 à 10.

Consegui ler a maioria das atividades, mesmo assim tive dificuldades, em alguns casos eu não tinha conhecimento prévio para responder. Tive o objetivo de ler as atividades com atenção, entender (entendido) o que estava sendo pedido, procurar o significado das palavras no dicionário, perceber que na aula do dia 26/05, na correção das atividades, estava compreendendo bem o que estava sendo estudado e consegui concluir minhas ideias, fazer alterações, correção no que já havia feito e compreender melhor o que estava sendo avaliado.

Fazendo a correção na p. 8, eu não consegui ler a p. 6 que é um quiz sobre a vida e obra do autor de poesia.

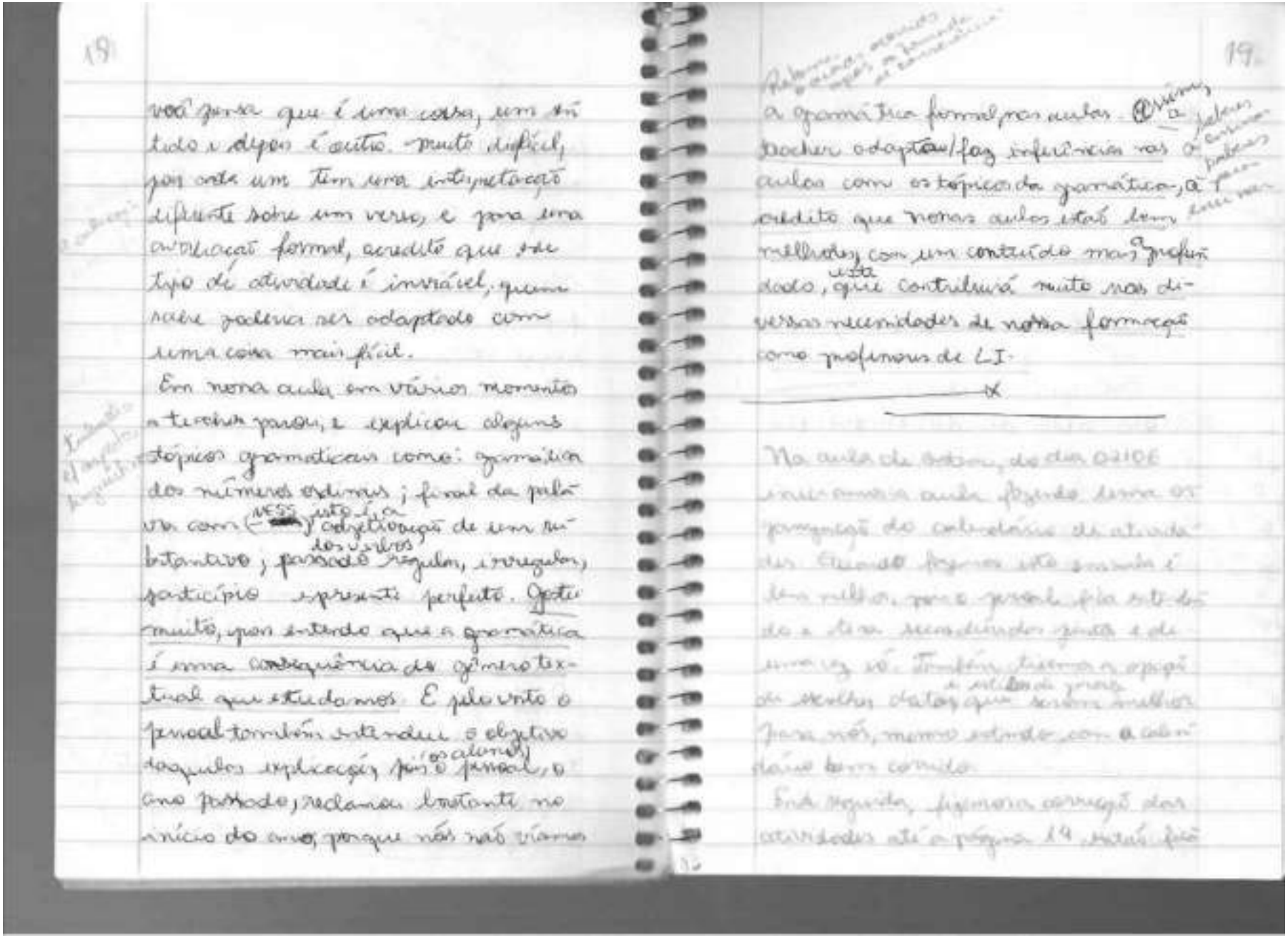
Refletir sobre a tarefa proposta e feita

13

Aula do dia 11/05

Para iniciar nossas aulas de inglês sempre tem que ter um "friozinho" em relação à internet, até que a universidade está com! nos dirigimos até o laboratório de informática (com cheiro de mofo! Local com luzes com internet).

A aula começou. Iniciamos a atividade do quiz, da página 6. Na qual alguns alunos já haviam feito a atividade em casa, assim como eu. Eu achei a atividade muito difícil, pois as letras são muito pequenas e o texto muito extenso (vários). A 1ª questão de compreensão oral tivemos que ouvir uma atividade dessa no ensino básico, e afirmar que deveria ler com (pausa) atenção os textos menores. Concordo. Mas afirmo que o professor deve orientar os alunos (orientação) de laboratório de informática está por entender; escolher sugerir 1 site com



19

você gosta que é uma coisa, um estudo x depois é outro. muito difícil, pois cada um tem uma interpretação diferente sobre um verso, e para uma avaliação formal, acredito que este tipo de atividade é inviável, quem sabe poderia ser adaptada com uma coisa mais fácil.

Em nossa aula em vários momentos a professora parou, e explicou alguns tópicos gramaticais como: gramática dos números ordinais; final da palavra com (-ÊS) justo é a adjetivação de um substantivo; passado dos verbos regulares, irregulares, particípio presente perfeito. Gostei muito, pois entendo que a gramática é uma consequência do gênero textual que estudamos. E pelo visto o pessoal também entendeu o objetivo daquelas explicações, pois o pessoal (os alunos), o ano passado, reclamou bastante no início do ano, porque nós não víamos

19.

a gramática formal nas aulas. Vimos a professora soube adaptar/faz inferência nas aulas com os tópicos da gramática, acredito que nossas aulas estão bem melhores, com um conteúdo mais aprofundado, que contribuirá muito nas diversas necessidades de nossa formação como professores de LI.

Na aula de [illegible], do dia 02/06 a professora ainda fazendo uma apresentação do cronograma de atividades. Todas as páginas até a nossa é bem rápida, pois é passada só para ter de onde a aula recomeçará depois e de uma vez só. Também fizemos a apresentação de alguns dados que serão analisados para nós, mesmo estando com a coleção bem comigo.

Em seguida, fizemos a correção das atividades até a página 19, onde foi

16

sabendo que quando fizermos as atividades em casa, a aula flui com mais eficiência. É claro que não consigo fazer todas as atividades, para algumas não acertio/não vi como encontros a relacionar, mas nunca não relacionar as anunciados, sempre compreendo o que é pra fazer, mas alguns vezes não sei responder/uma vez difícil.

Hoje dia 13/05 teríamos aula, mas vimos a uma peça de teatro sobre a Helena Kolody.

No dia 19/05 vimos e repetimos os sons vocálicos do alfabeto inglês. O interessante é que ouvimos uma vez falando, esta prática já fizemos outras vezes. Após isso, fizemos algumas atividades em relação aos sons das palavras. Foi uma atividade boa para desenvolver as habilidades de listening,

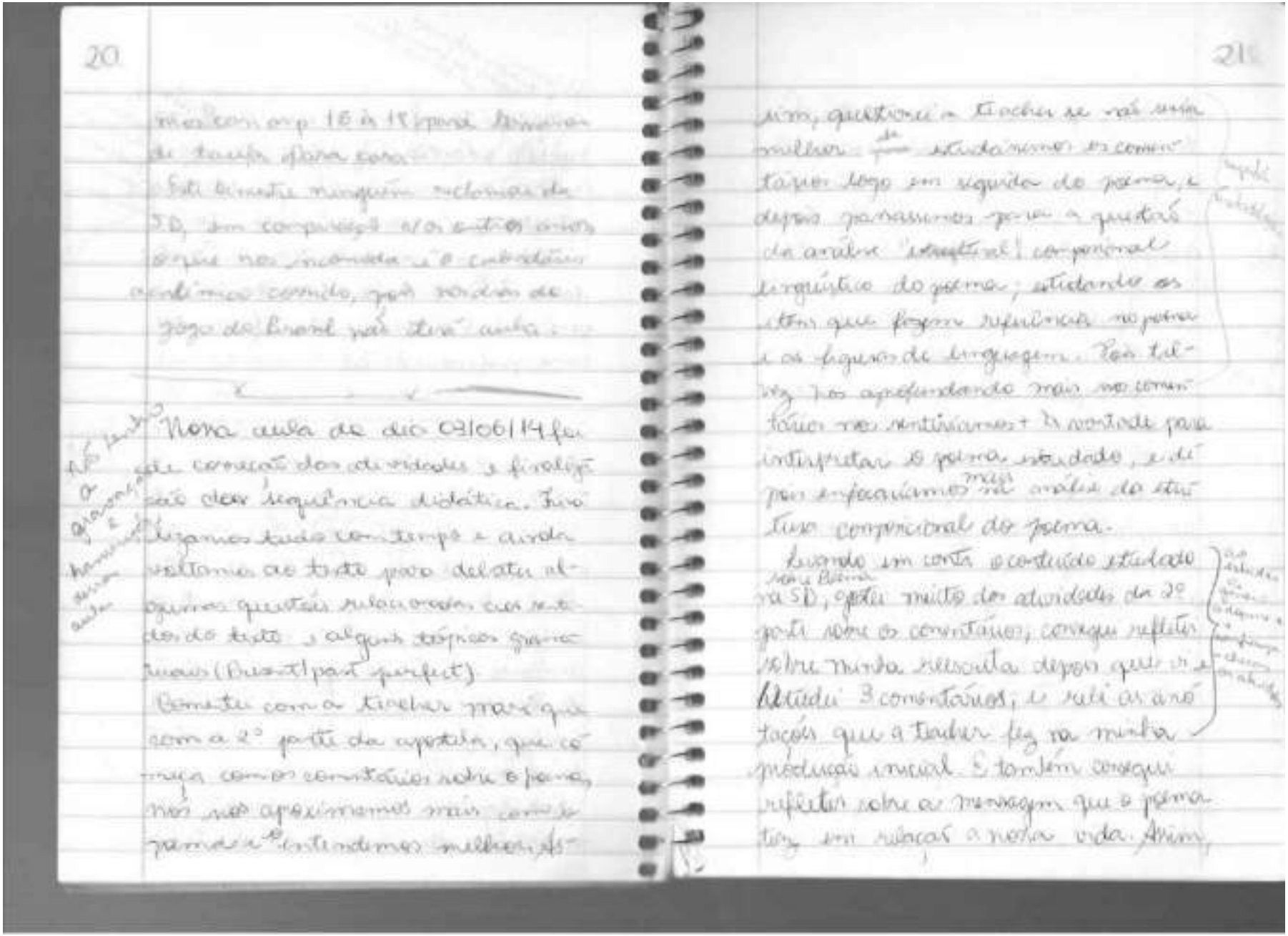
17

Writing and speaking, porque poderíamos fazer este tipo de atividade, Tipo ajuda a melhorar a pronúncia de muitas palavras que estamos estudando na SD.

No dia do dia seguinte, 20/05/14, fomos ao laboratório de inglês, este que sempre está com internet, impedindo assim novo acesso à novos conhecimentos, e também dificulta para a professora que tem que se deslocar para as salas com "recursos" físicos e equipamentos tecnológicos a serem montados, outro fator que atrasa as nossas aulas de inglês.

Apesar de tudo isto, nossa aula flui bem, fizemos a correção das atividades das p. 8 à 10 e começamos a p. 11.

O exercício 6 da p 9 que pedia pl indicar as linhas que continham determinados temas no poema, foi muito difícil, não acertei quase nada, por que parece que é muito subjetivo,



20

[illegible] em grp 16 à 19 para [illegible]
de tarefa fora sala
Foi bonito ninguém reclamou da
SD, [illegible] os alunos
[illegible] e colaboração
[illegible] comigo, por razão de
jogo do Brasil [illegible]

Nova aula de dia 03/06/14 foi
de correção das atividades e finaliz
[illegible] dar sequência didática. Fui
[illegible] tudo em tempo e ainda
voltamos ao texto para debater al-
gumas questões relacionadas com o te-
ma do texto e alguns tópicos gramat
icais (Present part perfect)
Comecei com a turma mais que
com a 2ª parte da aposta, que co
meça com os comentários sobre o poema,
mas não aprofundamos mais com o
poema e não entendemos melhor as

21

sim, questionei a turma sobre
[illegible] estudamos os comen
tários logo em seguida do poema, e
depois passamos para a questão
da análise 'structural' composicional
linguística do poema; estudando os
efeitos que foram significativos no poema
e as figuras de linguagem. Foi bri-
lhante pois aprofundando mais no comen
tários nos sentiríamos + à vontade para
interpretar o poema estudado, e dê
pois enfocávamos mais na análise do stu
lus composicional do poema.
Levando em conta a conduta estudante
na SD, optei muito dos atividades da 2ª
parte sobre os comentários, consegui refletir
sobre minha resposta depois que [illegible]
estudei 3 comentários, e vali-me até
[illegible] que a teacher fez na minha
produção inicial. E também consegui
refletir sobre a mensagem que o poema
[illegible] em relação a minha vida. Assim,

22

cada vez que lia o poema eu via coisas novas sobre ele, por meio de uma pesquisa que fui desenvolvendo meu entendimento sobre o gênero, sobre o conteúdo do poema e também por ruborizando "a alguns tópicos gramaticais que não conhecíamos" do gênero textual poema.

Agora posso afirmar que adquiri um conhecimento, por rudimentar, antes eu não sabia, não me lembrava de alguns tópicos pertinentes ao gênero textual poema, como o nome da pessoa que escreve, o uso dos adjetivos, o ritmo de valer, texto curto e direto.

Quarenta e 3º Bimestre!!!

23

Aula passada foi dia 22, de julho, trabalhamos as novas apostilas, a SD deste bimestre será sobre letras urbanas.

Durante a maioria do tempo fizemos uma reflexão e discussão sobre a maneira que nós estamos aprendendo por meio da SD.

Cada aluno comentou sobre suas impressões sobre o uso da língua inglesa durante as aulas e a SD como meio de desenvolver os conhecimentos da língua inglesa.

Alguns alunos disseram que se sentem confortáveis em falar em inglês e com certeza que teremos que praticar mais a "speaking" durante as aulas. Outros explicaram suas dificuldades em falar em inglês, uns porque tinham vergonha, outros porque o país interdição todo do isolamento, mas mesmo assim expressaram-se

24

em inglês e perguntando uma ou uma palavra em inglês para a teacher.

O grupo entendeu que temos que aproveitar (——) para falar em inglês, por sermos um grupo pequeno e termos uma grande oportunidade de praticar com o grupo, e como disse uma colega, não devemos sentir vergonha, pois somos como uma família, todos se conhecem há três anos e temos liberdade para nos corrigir e ninguém deve se sentir constrangido com isto.

Então, combinamos de postar no grupo do face sobre o tema "Speaking", e de praticar a pronuncia de algumas palavras que falamos errado no último dia de "Speaking".

Na aula de hoje iniciamos as atividades do SD, com o reconhecimento

25

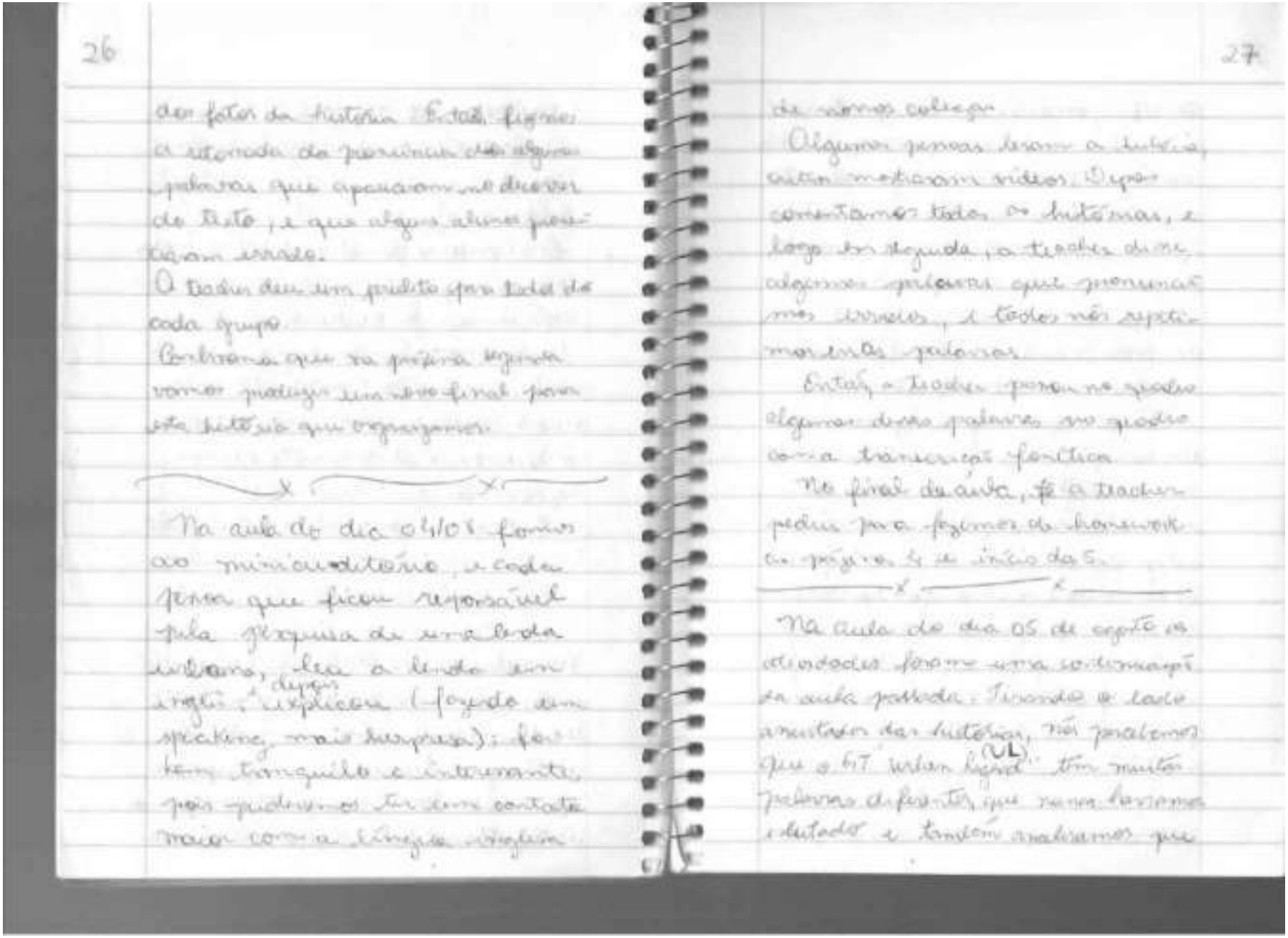
dos gêneros urban legend, humor, a diferença dos gêneros myth, legend, urban legend and fable.

E também discutimos sobre lendas urbanas que já ouvimos em nossa infância. Foi muito divertido.

Conhecemos algumas histórias de terror e após discutirmos sobre, cada aluno escolheu uma história para pesquisar e trazer na próxima segunda-feira.

E também foi muito assustador, pois como eram histórias de terror, ficamos muito amedrontados.

Na aula do dia 29 de julho iniciamos com a organização de uma leitura sobre as lendas urbanas, fizemos isto em grupos, e foi muito bom, pois juntos conseguimos interpretar o texto e analisar o gênero



26

dar fator da história. Então, fizemos a atividade da peruinha onde alguns palavras que apareciam no decorrer da fala, e que alguns alunos pesquisaram errado.

O Isadora deu um prêmio para todos da cada grupo.

Combinamos que na próxima segunda vamos produzir uma nova final para esta história que organizamos.

x x

Na aula do dia 04/04 fomos ao miniauditório, e cada turma que ficou responsável pela pesquisa de uma lenda urbana, leu a lenda em inglês, depois explicou (foi de um spectrino, mais surpresa); foi bem tranquilo e interessante, pois pudemos ter um contato maior com a língua inglesa

27

de nossos colegas.

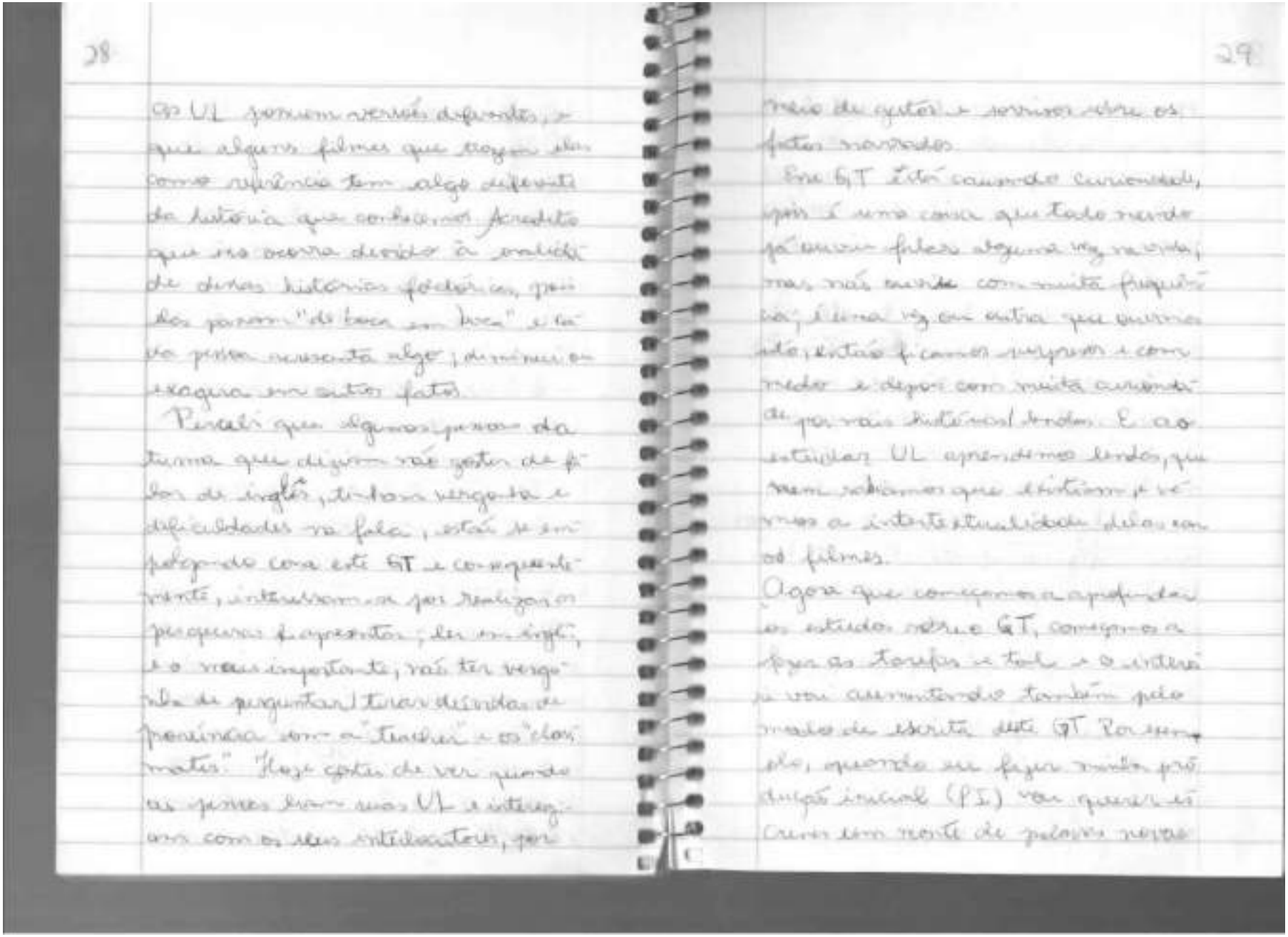
Algumas pessoas levam a tarefa, outras mostraram vídeos. Depois comentamos todas as histórias, e logo em seguida, a Isadora dividiu alguns grupos para pronunciar nos inglês, e todos nós repetimos as palavras.

Então a Isadora pegou no grupo alguns dessa palavras no quadro com a transcrição fonética.

No final da aula, foi a Isadora pediu para fazermos de homework o próximo 4 e início do 5.

x x

Na aula do dia 05 de agosto as atividades foram uma continuação da aula passada. Tirando o resto a apresentação das histórias, não falamos que o 617 Urban Legend (UL) tem muitas palavras diferentes que nunca havíamos estudado e também analisamos pra



28

Os UL possuem versões diferentes, e que alguns filmes que trazem aos como referência tem algo diferente da história que conhecemos. Acredito que isso ocorra devido à oralidade de duas histórias folclóricas, pois elas passam "de boca em boca" e cada um pode acrescentar algo, diminuir ou exagerar em certos fatos.

Percebi que alguns pares da turma que dizem não gostar de ficar de inglês, tinham vergonha e dificuldades na fala, estão se empolgando com este GT e consequentemente, intervindo ao ler realizar as pesquisas, apresentar, ler em inglês, e o mais importante, não ter vergonha de perguntar/tirar dúvidas de pronúncia com o "teacher" e os "classmates". Hoje gostei de ver quando as duplas leram suas UL e interagiram com os seus entrevistados, por

29

meio de gestos e sorrisos sobre os fatos narrados.

Este GT está causando curiosidade, pois é uma coisa que todo mundo já ouviu falar alguma vez na vida, mas não sabe com muita propriedade; é uma vez em outra que ouvimos falar, ficam surpresos e com medo e depois com muita curiosidade de ler mais histórias/fatos. E ao estudar UL aprendemos lendo, pois sem saberem que estão a interagir e ver a interatividade delas com os filmes.

Agora que começamos a aprofundar os estudos sobre o GT, começou a ficar as tarefas e todo o critério a ser aumentado também pelo modo de escrita deste GT. Porque ele, quando vai fazer muito pró. duplo inicial (PI) vai querer ter quase um monte de palavras novas

30

que vão aprender material e também vou querer saber do contexto dos fatos; um final e uma solução alheia; com um fundo moral e relação com o folclore envolvendo.

Ao final da aula, a tiacha me mostrou a apresentação que ela montou para a VGL, a partir da apresentação, o 3º ano de letras é o "dizte se é tudo". De minha parte, acho muito interessante e honesto, pois vimos alguns resultados parciais dos quais fizemos parte. É muito bom saber que fizemos parte de algo que vai ajudar a aprender a teoria junto pela aprendizagem e também que provará a eficácia de um meio diferente de ensino.

A tiacha esqueceu, denovo, de enumerar as páginas da apostila, mas vejo que até não prejudica o

31

trabalho envolvido. Apenas acredito que uma correção conjunta em todo o texto básico, para toda a classe, ao invés de alunos atenderem a mesma questão sobre o local do atendente.

Por hoje é só.

Até

PS

Ah, a tiacha pediu para escrever um comentário sobre o que achamos desta experiência de participar das VL e enviar a ela no e-mail.

No dia 12 de agosto, assistimos um noticiário sobre a lenda urbana "Ailton Maia", pedindo que quando ouvimos o nome da lenda no jornal e a história contada nos enviassemos mensagens contando que já ouvimos falar sobre aquela lenda, mas muitas vezes de um modo diferente. Depois que assistimos, levantamos várias considerações a nível conceitual sobre a leitura da lenda, discutimos sobre

32

Algumas questões não consegui ainda responder. Nesta aula fizemos a correção do final da p. 6 até a 8.

Nesta aula de dois 11/08 que segue de relatório. Nesta aula fizemos correção de tarefa de casa e lição oral da p. 5 que os alunos responderam; eu achei complicado de início, mas na correção eu compreendi melhor.

Muitas questões dessa apostila são complexas e exige bastante do aluno para compreendê-las, tivemos que ler "loco" com, porque não entender o que ele nos quis fazer.

Dia 18 de agosto vai vamos a apostila forma de uma lista de exercícios com algumas lacunas, tivemos que preencher com verbo colegas em inglês utilizando Interrogative pronoun + subject + auxiliar verb + complement (if) ou If + V + complement, depende

33

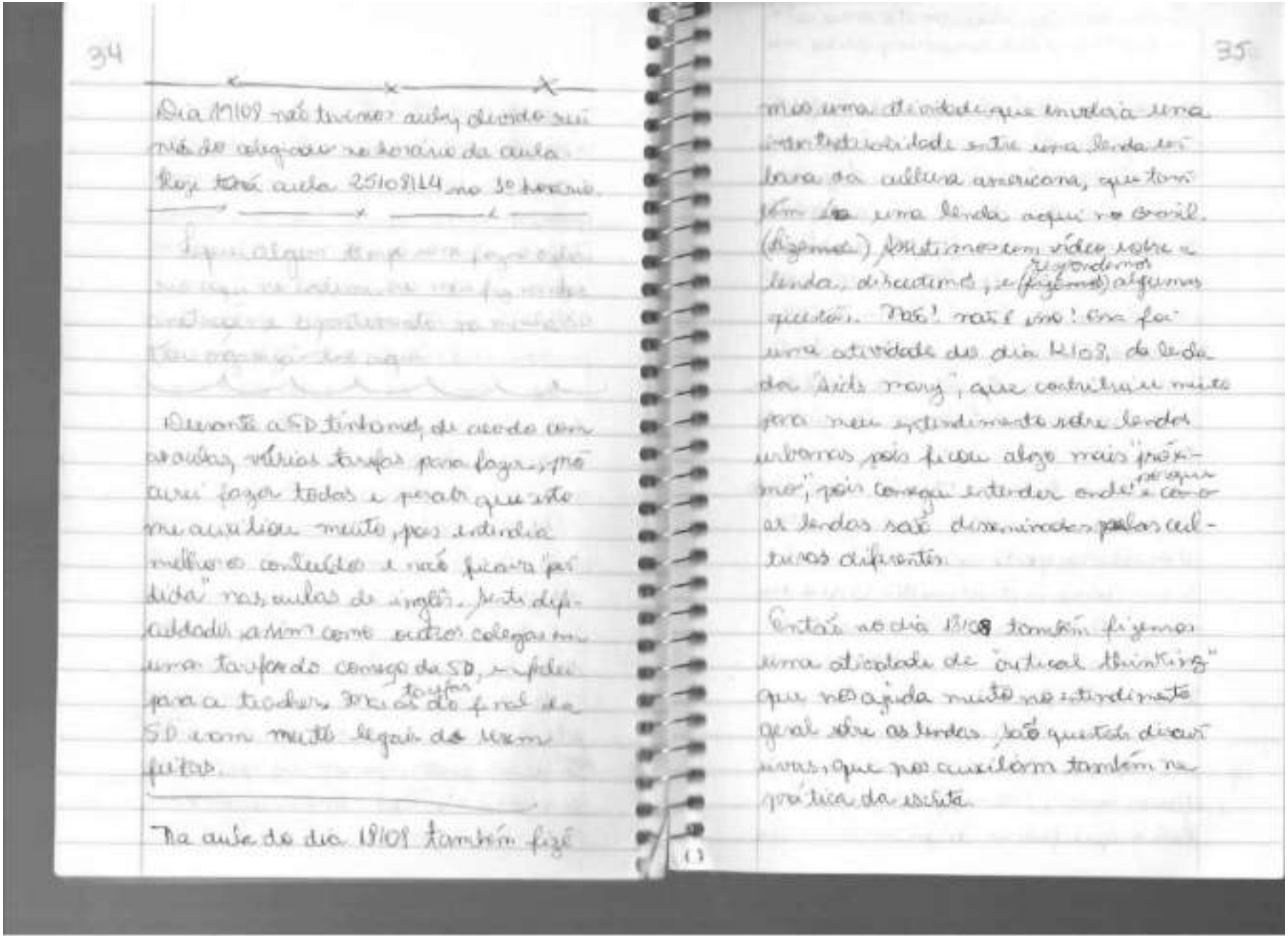
a resposta for o contrário.

Dos vídeos tivemos muita dificuldade, é uma atividade para um nível já avançado, percebemos que não conseguiríamos fazê-la com uma turma de ensino médio.

Durante as atividades, praticamos a leitura, vimos e aprendemos novo vocabulário, vimos a pronúncia de palavras, lemos, formulamos perguntas e depois corrigimos em grupos, cada duplas ensinou as suas partes já corrigidas pelo teacher.

Percebemos que durante a graduação, as disciplinas tem a maior dificuldade dos alunos é formular questões em inglês, pois têm dificuldade, e aqui precisamos de conhecimento de regras gramaticais.

A atividade teve boas críticas, e acreditamos que deveríamos praticar mais a forma falada de perguntas, pois ela não quis que nós nos dem conta que tinha tanta dificuldade.



34

Dia 17/09 não tivemos aula, devido sua vó ter chegado no horário da aula. Hoje terá aula 25/09/14 no 3º horário.

Durante a SD tivemos, de acordo com o slide, várias tarefas para fazer, pré ainda fazer todas e peraltar que isto me auxiliou muito, pois entendia melhor o conteúdo e não ficava "perdida" nas aulas de inglês. Nesta dificuldade assim como outros colegas na turma tarefa do começo da SD, referente para a teacher. Mas as tarefas do final da SD com muito legais de serem feitas.

Na aula do dia 19/09 também fizemos uma atividade que envolvia uma interpretatividade sobre uma lenda norte-americana, que também tem uma lenda aqui no Brasil. (Vimos) Assistimos um vídeo sobre a lenda, discutimos, e (fizemos) respondemos algumas questões. Não! não é isso! Era uma atividade do dia 12/03, da lenda do "Jack rabbit", que contribuiu muito para meu entendimento sobre lendas urbanas, pois ficou algo mais "próximo", pois consegui entender onde as lendas são disseminadas pelas culturas diferentes.

Então no dia 17/09 também fizemos uma atividade de "critical thinking" que me ajuda muito no entendimento geral sobre as lendas, são questões discursivas que me auxiliam também na prática da escrita.

35

ANEXO J – PRODUÇÕES ESCRITAS DE TEXTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS (1º Bimestre de 2013)

Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Letras de Campo Mourão- Fecilcam/UNESPAR

DIÁRIO DE LEITURA - Aprendizagem de língua Inglesa: das dificuldades à autonomia

Aluna: Aline Fernandes, 2º ano Letras

Disciplina: Língua Inglesa II

Professora: Marileuza Ascencio

Campo Mourão

2013

Diário de Leitura- Aprendizagem de Língua Inglesa: das dificuldades à autonomia

Eu percebi que neste texto se expõe muito a questão dos problemas em relação ao estudo e a falta de dedicação dos alunos devido a algumas crenças que eles já carregam em relação a língua estrangeira. A gente sabe que aprender uma língua estrangeira não é muito fácil, e também não é uma aprendizagem imediata, é um ensino que requer muita prática, dedicação e consciência; então nos perguntamos "mas consciência de quê?", a consciência está relacionada a você entender o que está sendo exigido para que você consiga aprender uma nova língua; a consciência também faz parte da aceitação sobre a importância da língua estrangeira, ou seja, você deverá "abrir a sua mente" para novos aprendizados, pois você não pode ficar preso à crenças sobre o inglês que alguém te contou.

[M1] **Comentário:** reflexão

Sabemos que as pessoas acreditam que a metodologia da língua inglesa ainda é a metodologia da tradução, e se pensarmos bem não é de se estranhar que "quase todo mundo" pense desta maneira, pois essa metodologia predominou até meados do século XX. Então, essa má impressão da língua inglesa passa de pai para filho, aquela impressão de que não se aprende nada nas aulas de inglês e que o inglês é inútil. Acho que atualmente as pessoas não deveriam expressar informações erradas e sem fundamentações que visem desqualificar a língua inglesa, e sei isso vai da consciência da pessoa; tem gente que não aprendeu nada na época que estudava e acha que porque ela teve dificuldades as outras pessoas também terão! Então, temos que valorizar a ideia de que os educadores atuais também precisam auxiliar os alunos no aprendizado da língua inglesa; mas como? você se perguntou; os professores devem apresentar um bom trabalho para mudar essa triste perspectiva do aluno em relação à língua inglesa, essa tarefa não é fácil, mas é possível!

O aprendizado de uma língua estrangeira também exige muito do aprendiz; é uma via de mão dupla, você tem conteúdos a serem estudados em sala de aula, porém você também deve fazer suas tarefas de "writing", escutar música em inglês, praticar a língua mesmo que seja falando sozinho; eu faço muito isso, pois você pode analisar o que você está errando mais, quais são as suas principais dificuldades e em que você conseguiu melhorar.

É claro que a pessoa não irá se apropriar da fluência de uma língua estrangeira de uma hora para a outra, não existe este "milagre" que algumas escolas de inglês prometem. No meu caso, foi neste ano que eu estou sentindo uma melhora muito boa em relação ao meu inglês, pois percebi que já possuo um vocabulário mais completo; tenho noção de alguns verbos que antes eu não conseguia lembrar o significado; gosto de ouvir músicas internacionais, e antes eu não gostava; quando tenho dúvidas procuro no dicionário ou na internet ; e tenho mais facilidade na hora do "speaking" com o meu professor do cursinho de inglês. Então eu posso afirmar que um pouco mais de dedicação não faz mal a ninguém, vejo que tudo isso são ótimas consequências, pois antes de eu ganhar uma bolsa de estudos em uma escola particular de inglês, eu não sabia resolver os exercícios e por incrível que pareça, no 2º ano do ensino médio eu tive uma professora de inglês que não explicava nada mesmo, ela dava uma folha com questões de adivinhas ou para identificar algumas pistas para descobrir quem era o ladrão da lanchonete, por exemplo, e eu não sabia uma palavra do que estava escrito lá, só sabia o significado de "the" que para mim era "o, a" então eu o colocava em todo lugar! E em relação à professora, não adiantava perguntar sobre o exercício que ela não falava nada, parecia que o inglês que ela sabia era só dela e de mais ninguém! Estou dando este exemplo, pois senti na pele quais são as dificuldades que a maioria dos alunos de escola pública enfrentam e como se sentem perdidos na aula de língua inglesa; sim, eu ficava muito triste mesmo, porque eu não entendia o que era pra fazer, a gente se sente incapaz, e isso não faz muito tempo atrás não, quando isto ocorria eu tinha 15 anos, hoje tenho 18.

É claro que a autonomia em relação aos estudos irá ativar a participação dos estudantes em diferentes aspectos, porém é muito difícil você exigir autonomia de estudo para crianças que talvez tiveram a mesma experiência que eu com a língua inglesa no colégio, pois com as dificuldades e o medo eles irão se fechar e colocarão barreiras para o aprendizado. Também devemos entender e considerar que se o aluno teve dificuldades de aprendizagem de língua inglesa no outros anos escolares, certamente ele terá mais dificuldade para aprender os conteúdos do ano seguinte. Porém, é muito diferente quando você incentiva a autonomia para um estudante de cursinho de inglês ou um estudante do curso de Letras; este que é o meu caso, para estes a autonomia será necessária, pois eles precisarão entender diversas situações, interpretá-las e além do mais devem estar conscientes de que terão de ensinar da melhor maneira possível para que o aluno aprenda; ou seja, não é só jogar o conteúdo no quadro e falar "copia porque vale nota". Eu também

percebo que os alunos de escola pública estão mais exigentes atualmente, pois eles são super atualizados e têm muito acesso à língua inglesa por meio da mídia.

Por outro lado, sabemos que as condições de trabalho de todo professor, não é fácil, pois cada turma que ele leciona é diferente da outra, e em cada uma delas terão atividades que devem e que podem ser aplicadas, e outras atividades que os alunos não se dão bem, ou fazem muito tumulto para realizá-las e o professor acaba perdendo o controle da turma. Por exemplo, não quer dizer que uma atividade que deu certo no "6ºA" dará certo no "8ºE", pois são realidades, alunos, necessidades e condições de trabalho diferentes.

Portanto, os professores de inglês devem ser flexíveis para atender as necessidades de aprendizado dos alunos; também devem esclarecer a importância da língua inglesa para a comunicação cotidiana, seja por meio da fala ou da leitura; devem mostrar que o inglês, este que está presente em nosso cotidiano, pode ser aprendido com eficácia se houver dedicação do aluno; e se os alunos perguntarem o porquê de estudar inglês, os educadores deverão demonstrar sempre interesse, explicitando a utilidade da língua tanto para o uso cotidiano, quanto para o auxílio da melhora dos aprendizados cognitivos em todas as áreas do conhecimento. Por isso, o professor deve utilizar atividades significativas que façam relação com o dia a dia dos alunos, por exemplo, esses podem trabalhar com o gêneros textuais; mas é óbvio que não é só imprimir em cada aula, folhas com textos e imagens que você pegou da internet. Os professores deverão estudar e planejar as aulas em uma sequência que tenha relação com que o aluno irá estudar dessa forma até o próprio estudante poderá se "localizar" no conteúdo que está estudando.

Acredito que os educadores devem incentivar os alunos, para que estes tenham consciência que devem ter muita responsabilidade e dedicação para o aprendizado e estudo de uma língua estrangeira, ou seja, tem que existir autonomia; ela é algo essencial para que você aprenda como mais eficácia. Portanto, no decorrer da aprendizagem de Língua Inglesa você irá encontrar dificuldades, como na aprendizagem de qualquer outra língua, e em algum momento talvez acredite que não está conseguindo aprender nada; calma... você está construindo o seu caminho "pedra por pedra", em um futuro próximo, irá obter e ver ótimos resultados!

Referências Bibliográficas

VILAÇA. Márcio Luiz Corrêa. **Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia.**

Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão- Fecilcam/UNESPAR

Reading Diary: LANGUAGE LEARNING AND LANGUAGE TEACHING: SOCIALISATION AND EDUCATION IN "LETRAS" COURSES

Student: Aline Fernandes

2nd year, Letras course

Teacher: Marileuza Ascencio

Subject: English Language II

Campo Mourão

2013

Language learning and language teaching: Socialisation and education in "Letras" courses

I notice in this text the author defended her perspective, this said that the "Letras" course students may get professional experience, as through methodology, as apprenticeship practices that happen in the "Letras" course. So, I may analyze in this text some items that show us challenges about my course, related to firstly a foreign language learning, and after, learning about how we teach a foreign language.

I could notice the author tell us about the socialisation. Then, I understood that XXX word is related with some items that she defends. First, let's know about what the meaning of this word may be related XXX.

First of all, we may consider the "news teachers" socialisation occurs before and after their formal education, in the other words, this socialisation process the students may identify which are the taks and the job of their teachers, duo to the observations that the students do, when they are studying. Then, the mean of socialisation is related with the word adjustment. I understood the socialization starts when the person alredy is a apprentice at school, per example: the learner is socialized with the way of his English teacher teaches, and then, the student is used to that apprenticeship way. And it occours, because the student does observations about the way that his teacher teaches, and I could analyze that the students do it unconsciously.

[M1] Comentário: Better to use feather

And considering the relation about observation apprenticeship, I think very important the teachers are conscious about their social job, and if it was necessary they must improve their teaching method. We observed an example of socialization before formal learning; and now let's understand how the socialization occurs after formal learning, and for explain this situation we will analyze the reality of ""Letras" courses students.

Now the socialisation is related with the students adapt them to the reality of "Letras" course; they have to accept the learning importance; and understand the pedagogicals methodologys to they improve their skills and be able to teach

effectively what they learned. Until to then OK... Furthermore, socialization after formal learning also is related with the beginning of teachers career. Then, this moment called teachers' socialization occurs when a new teacher starts his career using older methods, duo to the learning observation, it occurs because certainly he learned and observed a lot that learning methods, and consequently the future teacher is adapted with it. Then, I understood the beginning of teachers careers is very important... Because in the "Letras" courses we may see a lot of students who starts teach when they are in the first year of college, and maybe they don't have enough knowledge to teach. I think, teach is a very important tool to the personal and educational development, and if one trainee doesn't have enough knowledge to teach he/she is damaging that students in their socialization before formal education. Therefore, the teaching methodology that the future teachers learn is very important for their lives, because in everyday life they will need a lot of a good teaching method to teach effectively their students!

Then, I will analyze the English language in the 'Letras' courses. We know many people go study "Letras" course, and sometimes they don't like English, or never studied a foreign language. I may say in that situations they must be a harding-working students, because the learning will be more difficult. "Letras" course student must learn a foreign language and have being confident! We need have a goal to teach our students with dedication and pleasure, and we never couldn't stop study a foreign language, because it's very important be an expert in our job! Then, the way as we learn English at college may influence our future teaching methods. However, what we learn at college may be our future prospective about teach English language at school.

I also know in "Letras" course, we have to learn English, and improve as much language, as the pedagogical components in our apprenticeship. Therefore, the student must taking part in English activities in classes and must taking part of the teaching practice in the third and fourth year of "Letras" course. Because with these activities and practices, the future teacher will adapt new experiences, notions about the school and students... and also new socializations about teaching.

Then, to defend a perspective about the new teacher socialization and education by means of prior experiences and knowledge in "Letras" course, the

author did a search with first year students; student teachers and practising teachers. In this search she analyzed some items about the that students'beliefs about teaching related with the teachers role.

The results of this search show me that first year students share their prior experience about language apprenticeship, considering the difficulties of each person and analyzing that each student has a specific way to learn. On the other hand, the other teacher adds in their answers methodology and teaching practice notions, that they learned during "Letras " course. However, with the results of this search, the author defends her point of view and states that the results contradict the "Lortie" results, because he said the new teachers doesn't adapt experiences. According xxx "Lortie" while the future teachers are students, they don't understand the prior experiences in a sophisticated way.

However, I realized the author show us clearly in this text, the contribution of prior experiences in "Letras" courses, and I understood that this prior experiences might occurs by traineeship, reading matter and involvement in the English classes. And it also shows us the importance of an apprenticeship of a foreign language in the "Letras" course, because this learning method it's very important for the future teacher. Because when these experiences with some teaching method happen effectively, it is preparing the future teachers for the job in a real context.

Thus, I understood that socialisation and education of students happen in a conscious and a correct way, in relation with pedagogical methods, like how teach English language.

References

GIMENEZ,Telma. LANGUAGE LEARNING AND LANGUAGE TEACHING: SOCIALISATION AND EDUCATION IN "LETRAS" COURSES.

GEOVANI

Engenheiro Beltrão Travel Guide

Engenheiro Beltrão, did you ever think about?

Engenheiro Beltrão is a small town that is localizated in the northwest of Paraná. There haven't many places to be visited, because the most famous point of the city is the Supermarket Bom Dia.

But Beltrão too has your good side, for example, to live here is a wonderful place because is very quiet and secure. The bad side is: if you live in the suburb, is bad because is in the center that the people can 'solve' their problems.

At last, Engenheiro Beltrão is few searched by tourist, but I like to live there.

Geovani Augusto Nunes.

Student: Geovani Augusto Nunes, Letras Course 2nd year.

English Daily Reading

Language Learning and Language Teaching: Socialization and Education in Letras Course.

Introduction

Well, when we research the word socialization we can see that it is the period of adaptation of an individual in a society, in case of new teachers is the period they do as the other until acquire their own style to teach. This process of socialization is continuum and a person never will be completely inserted in the society what he lives.

Before to enter in college, I already imagined that the way to learning is observing more experienced people, we usually look for teachers we consider good to imitate and also by teachers considered by us students, as bad, but in this case, we observe to act to the contrary. I agree with the author when he says that the initial period is important for the way the teacher creates his vision of the profession, because when you initially enter contact with the cultural school, your mind open to incorporate the values that are to come.

There is a part that relates to the expectations that teachers, principals and other in the institution has on new teachers. This is normal, however hard we try to be neutral because there is always an expectation on our part when someone new is coming and of same way as happens in the institution, when new teachers are entering.

What I stayed a little in doubt is if whether the socialization of students to the culture of the classroom begins before or after school. What I think is that yes, we all that will one day teach, since school start observing our teachers teaching us, we were internalizing their methods to teach us, that one day we will spend for our students.

Letras Course

When the author associates letras course with socialization and education, she says that students who enter the course with difficulties in a foreign language will teach their students based on the difficulties they have in learning. I have plans for teaching my future students in accordance with the difficulties that I have and that I had in school. So I agree with the author when she says that the course also serves to teach students to teach and that students will use their knowledge and difficulties as a reference point.

A study

The author tells us that she developed a research program with students and teachers in an attempt to show how is this socialization process and makes clear in the part that the students exemplify who want to take of base, your own difficulty to teach your students. About the teachers, some prefer the traditional way of teaching, but recognize that prevailing communicative mode. The communicative mode is the best.

The only way for students to learn a new language is through socialization, interaction with students, it is clear that the effort required of students out of school, but during school is essential that teaching be relaxed to call the interest of students. The time that the students stay in classroom, should be enough to spark interest in students.

Final considerations

It was a very good read, the research presented in the text shows as novice teachers interact with the school environment in the other side of desk. Socialization and education together, representing the education profession, which is teaching and socialization, with reference to the initial period of this career.

The reading was quiet, the only drawback was the fact that the text is in English and have some different words I did not know, but now I know, so it was an increase of knowledge.

GEOVANI - TRANSLATION - READING DIARY

1. Introdução

Bem, quando pesquisamos socialização podemos ver que é a adaptação de um indivíduo à sociedade em que vive e no caso de novos professores é o período em que eles se espelham nos antigos até conseguirem adquirir um estilo próprio. Este processo de socialização é contínuo então desse modo nenhum indivíduo está 100% inserido na sociedade em que vive.

Antes de estar na faculdade, já imaginava que o caminho para o aprendizado é a observância de pessoas mais experiente, geralmente nós procuramos por professore que consideramos bons para imitar e também por professores considerados, por nós estudantes, como ruins, só que neste caso observamos para agir ao contrário. Concordo com a autora quando diz que o período inicial é importante para o modo como o professor cria sua visão sobre a profissão, porque quando entra inicialmente em contato com acultura do ensino, sua mente está aberta para incorporar os valores que estão por vir.

Há uma parte que diz respeito às expectativas que os professores, diretores e demais da instituição tem sobre os novos professores. Isso é normal, por mais que tentemos ser neutros, sempre há da nossa parte uma expectativa quando alguém novo está vindo e dá mesma forma acontece na instituição, quando os novos professores estão entrando.

O que eu fiquei um pouco em dúvida é se a socialização dos estudantes com a cultura da sala de aula começa antes ou depois da escola. O que eu penso é que sim, que todos nós que iremos um dia ensinar, desde a escola, ao observar nossos professores nos ensinando, estávamos internalizando seus métodos para nos ensinar, que um dia passaremos para nossos alunos.

Curso de Letras

Quando a autora associa o curso de letras com socialização e educação, ela diz que alunos que entram no curso com dificuldades em uma língua estrangeira vão ensinar seus alunos com base nas dificuldades que tiveram em aprender. Eu mesmo tenho planos de ensinar para meus futuros alunos de acordo com as dificuldades que eu tenho e que eu tive na escola. Assim, eu concordo com a autora quando ela diz que o curso serve, também para ensinar os alunos a ensinarem e que os alunos vão utilizar seus conhecimentos e dificuldades como um ponto de referencia.

Um Estudo

A autora nos conta que desenvolveu um programa de pesquisa com estudantes e professores com a tentativa de mostrar como funciona este processo de socialização e deixa claro na parte que as alunas exemplificam que pretendem levar para sua sala de aula e tomar como base as suas próprias dificuldades. E quanto aos professores, alguns preferem o modo tradicional de ensino, mas reconhecem que o modo comunicativo esta prevalecendo.

A única maneira de os alunos aprenderem uma língua nova é através da socialização, interação com os alunos, é claro que é necessário dos alunos um esforço fora da escola, mas no período da escola é essencial que o ensino seja descontraído para chamar o interesse dos alunos.

Considerações finais

Foi uma leitura muito boa, a pesquisa apresentada no texto mostra como professores novatos interagem com o ambiente escolar do outro lado da carteira (mesa). A socialização e a educação juntas, a educação representando a profissão, que é ensinar e a socialização, fazendo referencia ao período inicial desta carreira.

A leitura foi tranquila, o único empecilho foi o fato de o texto estar em inglês e ter algumas palavras diferentes que eu não conhecia, mas agora eu conheço, então foi um acréscimo de conhecimento.

Acadêmico: Geovani Augusto Nunes, 2° ano de Letras

Diário de Leitura em Português

A aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia

1. Introdução

Os aprendizes de uma língua estrangeira devem se empenhar na escola, ou no curso que estiverem participando, porem é necessário também buscar outras formas alem da sala de aula para aprenderem, esse é o tema deste texto, a autonomia no estudo da língua inglesa e outras línguas estrangeiras, mas vamos nos atentar para o inglês.

Todos nós quando participamos, tanto de cursos de inglês, quanto na escola ou faculdade, ouvimos os professores dizerem que é necessário um comprometimento da nossa parte além do que é dado no curso. Isso é verdade, entendemos que é realmente importante essa autonomia, mas o fato é que a partir do momento que saímos da sala de aula, não nos preocupamos com essa autonomia e muitas das vezes só voltamos a pegar na apostila na sala de aula.

Aprender exige muita dedicação da parte dos aprendizes, habilidades, competência e saberes, mas também da parte do professor é necessária certa sensibilidade, porque muitas das vezes os alunos não conseguem entender e aprender porque tem algum tipo de bloqueio e desse modo, depende da sensibilidade do professor para quebrar esse bloqueio e tornar o aprendizado prazeroso para os alunos.

O autor cita que em muitos casos em outras disciplinas, que são por alguns estudantes consideradas difícil, eles se questionam o porquê estar fazendo, ou estudando aquilo. É, de fato, verdade, eu mesmo muitas vezes, quando estava no ensino médio, me perguntava, porque devia aprender Sociologia e Filosofia, e nesses casos o professor tem o papel de mostrar para o estudante qual a importância de sua disciplina, para ele (estudante).

No caso da língua inglesa essa importância fica bem mais visível, porque nós já temos uma língua, desde que nascemos aprendemos a falar, desse modo entender o funcionamento da língua portuguesa, entender que cada fala nossa do dia a dia tem uma definição, que até quando não falamos nenhuma palavra, estamos nos comunicamos, fica mais difícil ter interesse em estudar o português, mas quando procuramos aprender uma língua estrangeira,

já temos um objetivo especifico, seja para uma viagem, seja para um trabalho ou até mesmo para a faculdade.

O aprendizado de uma língua estrangeira, atualmente está sendo muito necessário, podemos perceber isso porque os meios de aprender estão muito mais acessíveis e futuramente serão necessários muito mais brasileiros com uma segunda língua. Um bom exemplo disso é a copa do mundo de 2014 e as olimpíadas de 2016, em que estarão vindo para o Brasil uma grande quantidade de pessoas estrangeiras e é uma grande chance para os negócios, os turistas vão procurar locais onde tem pessoas que falam sua língua.

2. Percepções de dificuldades

Mesmo com toda a facilidade que se tem atualmente para aprender uma língua estrangeira percebemos que mesmo depois de anos estudando, a fluência não é tão simples porque não há métodos mágicos que nos levarão a essa fluência. É muito difícil encontrar uma pessoa que começou o curso sem nenhuma experiência com o inglês, que conseguiu atingir uma fluência, é claro que existem, mas é muito raro.

Muitos dos alunos ficam com anos de dificuldade tentando aprender o inglês e muitas vezes não percebem que essa dificuldade pode ter tido início antes em um outro contexto. Por incrível que pareça é muito comum a mídia ou até mesmo outros professores influenciarem negativamente para o processo do aprendizado dos alunos em uma língua estrangeira. Isso ocorre implicitamente, isto é, o aluno sempre ouve coisas como: "se eles não sabem nem o português, como vão aprender o inglês" e assim os alunos vão internalizando isto e quanto vão começar a estudar o inglês leva-se algum tempo até que esta concepção errada mude.

Os alunos, como percebem que será uma caminhada difícil, quando inicia o aprendizado diz ao professor que é incapaz de aprender. Esse comportamento é como se fosse um escudo que o aluno usa para não se decepcionar, se funcionar e ele aprender foi bom, mas se ele não aprender ele afirma que já tinha previsto, em alguns casos isso é tão intenso que aprender o inglês é sorte e não alcançar esse objetivo é o esperado. Isso mostra que o percurso da aprendizagem será difícil.

O autor afirma que a cobrança da parte do inglês é muito maior que as outras disciplinas. Em situações informais os estudantes com os amigos e familiares ao escutarem algum anúncio, uma música ou qualquer coisa em inglês são testados a traduzir. Eu até concordo com ele

já temos um objetivo especifico, seja para uma viagem, seja para um trabalho ou até mesmo para a faculdade.

O aprendizado de uma língua estrangeira, atualmente está sendo muito necessário, podemos perceber isso porque os meios de aprender estão muito mais acessíveis e futuramente serão necessários muito mais brasileiros com uma segunda língua. Um bom exemplo disso é a copa do mundo de 2014 e as olimpíadas de 2016, em que estarão vindo para o Brasil uma grande quantidade de pessoas estrangeiras e é uma grande chance para os negócios, os turistas vão procurar locais onde tem pessoas que falam sua língua.

2. Percepções de dificuldades

Mesmo com toda a facilidade que se tem atualmente para aprender uma língua estrangeira percebemos que mesmo depois de anos estudando, a fluência não é tão simples porque não há métodos mágicos que nos levarão a essa fluência. É muito difícil encontrar uma pessoa que começou o curso sem nenhuma experiência com o inglês, que conseguiu atingir uma fluência, é claro que existem, mas é muito raro.

Muitos dos alunos ficam com anos de dificuldade tentando aprender o inglês e muitas vezes não percebem que essa dificuldade pode ter tido início antes em um outro contexto. Por incrível que pareça é muito comum a mídia ou até mesmo outros professores influenciarem negativamente para o processo do aprendizado dos alunos em uma língua estrangeira. Isso ocorre implicitamente, isto é, o aluno sempre ouve coisas como: "se eles não sabem nem o português, como vão aprender o inglês" e assim os alunos vão internalizando isto e quanto vão começar a estudar o inglês leva-se algum tempo até que esta concepção errada mude.

Os alunos, como percebem que será uma caminhada difícil, quando inicia o aprendizado diz ao professor que é incapaz de aprender. Esse comportamento é como se fosse um escudo que o aluno usa para não se decepcionar, se funcionar e ele aprender foi bom, mas se ele não aprender ele afirma que já tinha previsto, em alguns casos isso é tão intenso que aprender o inglês é sorte e não alcançar esse objetivo é o esperado. Isso mostra que o percurso da aprendizagem será difícil.

O autor afirma que a cobrança da parte do inglês é muito maior que as outras disciplinas. Em situações informais os estudantes com os amigos e familiares ao escutarem algum anúncio, uma música ou qualquer coisa em inglês são testados a traduzir. Eu até concordo com ele

nesta parte mas como estudante de letras devo dizer que sou muito mais testado em ficar fazendo explicações em relação à lingua portuguesa, quando vou fazer algum concurso meus colegar já afirmam: "Ah! O português você vai gabaritar." E infelizmente nem sempre isso acontece.

Vilaça afirma que para chegar à competência linguistica é necessário o constante uso. De fato. Nós só somos fluentes e dominamos nossa lingua porque estamos diariamente exercitando-a e usando-a para tudo, com o inglês já é mais difícil porque geralmente só exercitamos quando estamos nos cursos ou nas escolas o que poderá levar a vida toda sem que cheguemos à uma fluência perfeita.

Vilaça diz que em algumas disciplinas é possivel isolar os conteúdos e estudá-los separadamente, mas no caso do inglês, isso não é possivel. Isso é obvio, porque não se dá para estudar tudo de uma vez, temos que estudar separadamente, isso não quer dizer que vamos usar a lingua separadamente. Isso só será possivel em disciplinas especificas como as ciências, por exemplo, a matemática, a fisica e a quimica.

3. Aprender mais em menos tempo

O que os alunos querem é aprender mais em uma quantidade de tempo menor, a sociedade de hoje tem pressa e o aluno é o reflexo da sociedade em que vive e para se adaptar a ela busca todas as formas de aprendizado mais rápido.

A grande questão é como transmitir esse conhecimento que o aluno quer e precisa ter para ele em menor tempo? Muitos linguistas procuram por respostas à questões como esta. Mas as respostas não são fáceis.

4. A autonomia: para alem da sala de aula

Como os alunos tendem a procurar por cursos que os tornem fluentes no inglês em menor tempo pode haver uma pressão nisso o que irá dificultar o aprendizado. Muitos professores evidenciam a necessidade de alunos que sejam responsáveis pela própria educação, ou seja, o que era a função da escola agora acaba sendo transmitida ao aluno.

O que se entende é que toda a sociedade está se desenvolvendo e necessita de profissionais competentes, mas que a escola não está dando conta destas necessidades que a sociedade está exigindo e acaba por passar a responsabilidade para os próprios estudantes. A instituição escolar é a que menos se desenvolve em comparação às outras. No entanto isso não é ruim

(em relação à autonomia), porque o estudante passa a ter maior responsabilidade pelo seu ensino e isso é muito importante.

Dickinson (1994, p. 3) deixa claro que a autonomia não deve ser entendida como a quebra das convenções da escola e que o ensino na sala de aula e o aprendizado autônomo não possuem contradições.

O que dificulta o ensino autônomo é a visão tradicional de ensino em que o professor é visto como o portador e o aluno o receptor do conhecimento. Pesquisadores defendem que o papel da escola e dos professores seja a de ensinar os alunos a aprenderem e adquirirem autonomia. Eu penso que esse método autônomo devia ser inserido no ambiente de ensino logo no início dos estudos dos alunos porque, eu mesmo, ao entrar na faculdade fiquei um pouco assustado, porque até o ensino médio nós alunos tínhamos uma relação de dependência com os professores e aqui já somos obrigados a ser mais autônomos.

A pesquisadora Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva diz que o inglês aprendido nas escolas é reduzido e deveria servir para despertar no aprendiz o interesse para buscar mais alem da escola. Eu concordo com isso, porque já que é tão reduzida a carga horária da disciplina, ao menos deveria servir para despertar o interesse nos alunos, não desmerecendo o ensino que é dado.

Nos últimos sábados, eu estive participando de um curso de Ludo pedagogia e percebi o quanto pode ser divertido para os alunos aprender inglês, com formas não convencionais. Se os alunos não encontrarem um motivo muito forte para estudar uma língua estrangeira, eles não internalizarão tão facilmente as competências comunicativas necessárias para adquirirem uma fluência. A diversão pode ser uma forte influencia neste processo, tanto para crianças, quanto para adultos.

5. Considerações finais

Vale lembrar que não a autonomia não diminuirá a importância do professor na sala de aula e no ensino e que não é necessário introduzi-la em todos os contextos de ensino e que a

autonomia é apenas uma forma de entendimento, um recurso para que o processo de aprendizado seja bem sucedido.

É muito importante o papel que os professores têm de discutir o processo de aprendizagem, é importante que os professores discutam as influencias que a midia e outros meios podem sofrer nos estudantes causando as crenças erradas que contribui negativamente no aprendizado dos alunos.

Ler este texto me fez entender a necessidade de buscar formas autônomas para aprender, que não é suficiente o tempo que o professor ensina na sala de aula. E penso que textos como estes deveriam ser estudados com os alunos de todas as disciplinas e no ensino fundamental e médio.

Estudante: Jéssica Paiva
Disciplina: Língua Inglesa II – 2013

Language learning and language teaching: Socialisation and education in 'LETRAS' courses

I. Some initial considerations about the subject of text:

What is the conception about socialisation?

We can say that socialisation is relate with the career's beginning, time of studies, that is a process very important to professional formation of teachers. It include too, the interaction between teachers and students, or, the interaction between the teaching and learning process.

When we talk about socialisation in language learning and language teaching, we have that consider some interesting points such as, the language teaching seeks to collaborate for the formation of concepts and, in addition, seeks break up with the beliefs about EFL.

I think that the studies beyond classes are very appropriate to this. Although the language learning has a structure appropriate, the socialisation is a process that unfortunately, is not included in this other process. So, when does not have the socialisation there is a difficulty to teaching and learning. Because this, is necessary and very important the studies about conceptions of languages, for example.

The socialisation also include an extremely necessary aspect: This is a period considered particularly important for teacher education and their vision of profession. To me this is awesome and precious to teaching.

II. "Learning about socialisation to teach"

The paper of this text is take some links about the socialisation in the language learning and teaching, or in other words, the socialisation in the paper of teacher and of students. This is awesome, because the language's use is an aspect that is include socialisation, so is important available the use of learning foreign languages taking these view.

The possibilities that Gimeniz has in consider, about the begging of teacher's shaping is:

> "a) they may conform to expectations, believing they are appropriate, a process called 'internalised adjustment'; b) they may adjust their behaviour in line with expectations, but inwardly keeping reservations, a process called 'strategic compliance' , and c) they may work towards modifying the expectations." (Lacey,1997,cited by Feiman-Nemser an Floden, 1986)

Campo Mourão, abril de 2013

postures: seated, motivated or against. However, this is my considerations about what the text shows.

The socialisation can be good (when is strong) or not good (when is weak). Although the socialisation is an important factor of ELF, it is depending:

> "When the power of socialisation is strong, prior values and beliefs tend to merge with the values and norms of the institution. Conversely, if the power of socialisation is weak, the orientations novice teachers bring whit them will continue to influence their work."

This way, the socialisation in the LETRAS course is very necessary. The LETRAS course present a privileged workplace to development to the education of teachers. At the same way, this include too, the experiences in the learning and teaching theirs. So, is a form of inter-relationship between learning and teaching that are present at LETRAS course.

"Socialisation has also been associated with the period when students interact with teacher in schools (...)."

This is a notable aspect because the students are the subjects of this process: socialisation and education. Relate of this, we have some points: the previous experiences with of the different student's kinds: the beginners, the teachers and the practising. Moreover, this have a focus that explaining about the teacher's roles and break with the beliefs about EFL.

However, all of this it is dependent of a factor that is other issue important that Gimenez shows: the teacher's conceptions.

It has influence with: "How the teacher is going to develop her posture in career?" Through of her conceptions, the teacher can make the difference or not, can be really a teacher, or not! I would like say something about this. This text brought to my posture like teacher (in formation and learning process) and student (in learning process too) some wonderful contributions to me. In addition, added and affirmed my vision about the students and teacher with the conception that I consider. Finally, I want conclude my reflexions about this subject with a passage most important to me:

> "(...) the prospective teachers develop their conceptualisations of teaching."

References:

GIMENEZ, Telma. **Language learning and language teaching: Socialisation and education in 'LETRAS' courses.**

Campo Mourão, abril de 2013

Discente: Jéssica Paiva da Silva **2º ano de Letras**
Docente: Prof. Dr. Maria Izabel Tognato
Trabalho referente à disciplina de Língua Inglesa

A aprendizagem: um processo de interação

A aprendizagem de uma linguagem estrangeira depende de muitos fatores substancias como a autora ressalta: "autonomia e participação ativa". Uma outra questão que está dentro destas, vai além das capacidades individuais de "ser autônomo ou ativo" quando referimo-nos aos aprendizes. Esta é a participação, que deve ser também ativa, do profissional envolvido neste processo: o professor. E esta é uma lacuna que autor desconsidera inicialmente.

A presença de um professor pode se fazer ou não necessária para a adesão de uma nova língua, mas quando ocorrente, deve dar-se de maneira interativa, buscando dialogar entre o aprendizado e as experiências dos próprios aprendizes.

No excerto "Ensinar é, sem dúvida, uma tarefa complexa que requer um conjunto de habilidades, competências e saberes". Embora o autor apresente uma definição precisa de como deve ser praticado o ato de ensinar, ele transparece o ensino como algo individual do aluno e não coletivo: aluno+professor+contexto= sala de aula.

Professores e seus desafios

"Professores tendem a se deparar cotidianamente com desafios de naturezas diversas que variam, em parte, devido às suas áreas de atuação e aos seus contextos de ensino". Esta passagem ressalva as dificuldades enfrentadas (literalmente) pelos professores em seu dia-a-dia de ensino são, em sua maioria, relacionadas as áreas específicas em que atuam. Os professores são "obrigados" a atravessar certos desafios para conquistar a atenção necessária dos alunos à aprendizagem.

Isso ocorre muitas vezes, devido a posição categórica que os estudantes assumem: definem certas matérias como difíceis e desnecessárias, ou, necessárias e importantes. Embora este fator não leve em consideração o professor, mas única e exclusivamente a matéria, o que pode levar ao (des)interesse destes, "cabe ao professor desmistificar ideias e modificar posicionamentos relativos à disciplina em estudo (...)". Este é mais um dos grandes obstáculos sobre o qual o professor desempenha sua função.

No que tange ao ensino da língua estrangeira esta dificuldade ganha proporções menores, mas não significa que não sejam difíceis também. A língua inglesa pode sim ter mais "visibilidade" como apresenta o autor, mas há uma lacuna entre visível e acessível. Isto decorre da questão econômico-social em que os cursos de inglês estão inseridos. Como exemplo, a mensalidade de um curso é tida como média de 180R$, sem a inclusão de material didático. Mas e o inglês nas escolas? Bom, esta já é outra questão importante...

Campo Mourão, abril de 2013

FECILCAM

O ensino da língua inglesa dentro e fora das escolas

O ensino da língua inglesa nas escolas públicas é um assunto que está além de aspectos sociais, ou de capacitação profissional. Ou seja, a adesão de um curso de inglês esporádico a escola seria (e é) necessário. Por isso, a afirmação de que "No caso do específico da língua inglesa, as motivações são bastante evidentes, considerando que a mídia costuma referir-se a ela como língua internacional, língua global, língua dos negócios, entre outras possíveis denominações", mostra-se coerente apenas com relação as motivações e influencias da mídia quanto da postura socioeconômica que esta língua atingiu (e está atingindo) e não à questão do "cursinho" como apoio às aulas (em todos os níveis de ensino).

Apesar de que "em termos práticos, é fácil perceber a grande quantidade de cursos que surgem constantemente e que são anunciados na TV, rádio, nos jornais, na internet..." é difícil encontrar a prática de aprendizado que chegue efetivamente a FLUÊNCIA. Pois bem, além de ter dificuldade de acesso a língua inglesa devido a aspectos econômicos, é difícil também encontrar um "cursinho" que atenda às necessidades de aprendizagem que as línguas estrangeiras necessitam, por isso que a visibilidade de cursos é diferente de acessibilidade a eles e além disso, ambos os aspectos ao inglês também.

Uma língua, muitas dificuldades

As dificuldades que estão relacionadas à aprendizagem da língua inglesa estão fortemente ligadas as "visões" que são dirigidas a ela, ou seja, certos bloqueios psicológicos ou preconceitos assumidos pelos aprendizes. Como citado no texto "Professores de inglês independentemente do nível de ensino em que lecionam, costumam ouvir com razoável frequência de seus alunos frases como: 'tenho dificuldades com inglês'; 'não consigo aprender inglês'; 'minha esperança é você'; 'como eu faço para o inglês entrar na minha cabeça?". Tais afirmações são típicas ao ensino da língua inglesa em vista de que os "aprendizes" costumam estabelecer categoricamente uma visão preconceituosa a esta língua que está impregnada de juízos negativos e um certo senso comum. Isso se dá não só com relação a língua quanto ao ensino da mesma. Estas percepções negativas por parte dos alunos são ressaltadas, pertinentemente, no excerto: "Infelizmente algumas percepções negativas dos alunos, como as apresentadas no início desta sessão, são influenciadas, pelo menos em parte por crenças e ideias populares sobre o que seja língua e sobre a aprendizagem e o ensino de línguas".

Por exemplo, os estudantes tendem a considerar a língua estrangeira estudada (no caso o inglês) como a uma disciplina repleta de incapacidades, não acreditam que podem (de fato) APRENDER O INGLÊS!

Este é um dos motivos que comprovam a pertinência deste texto: *Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades a autonomia;* pois o fator

autonomia, em se tratando da aprendizagem da língua inglesa, é essencialmente necessário.

O inglês em seus modos de aprendizagem

Quanto MAIS se deseja dominar a língua inglesa tem-se a ideia geral de MENOS tempo de estudo/ensino necessite-se. Este é um dos reflexos que a sociedade promove nos dias atuais oferecendo "fluência" em línguas estrangeiras em tempos mínimos. Pois "o aluno de hoje, reflexo da sociedade em que vive, tem pressa e, por consequência, evita cursos longos, até mesmo por necessidades profissionais e acadêmicas"; sendo assim, instaura-se ao ensino e aprendizagem de línguas um novo desafio: efetividade e eficácia em meses. Mas entendo que este não é um fator totalmente positivo a aprendizagem da LI, como é implícito no texto.

A grande demanda de cursos encontra-se atualmente em nível de proliferação instantânea, entretanto, para que isso seja positivo, devemos voltar a discussão de autonomia dentro das dificuldades. Esta por sua vez envolve justamente o fator de "rapidez x aprendizagem", isto é, aprender mais em menos tempo. E isso nos remete novamente, a discussão da autonomia.

"Pressões de naturezas variadas por cursos cada vez mais rápidos possivelmente contribuírem para o maior identificação e exposição de problemas." Esta é uma passagem em que Vilaça ressalta, claramente, as problemáticas em torno da aprendizagem da LI. em cursinhos oferecidos e lançados na mídia a todo instante. Isso devido também, a formação autônoma dos alunos/estudantes/aprendizes/etc. que estão inseridos neste processo.

A restrição da aprendizagem a sala de aula também é um dos motivos da procura de curso como 'apoio' para aprender o inglês. Esta é uma das formas de buscar autonomia além da sala de aula, o que o autor deixa de contemplar, restringindo a procura de cursos extra classe, como exigência do mercado, da sociedade. Embora explicite a falta de autonomia do aluno em âmbito escolar, outro aspecto à desejo de ser tratado, é a abordagem e concepção dos formadores/professores/participantes do processo educacional. Este também deve ser um fator de incessante discussão, que pode (e deve) estar em relação a autonomia dos que 'aprendem', pois as concepções assumidas por estes, implicam na forma e no resultado do ensino/aprendizagem.

Embora o autor não relacione este fator, quando se fala em aprendizagem e o papel do professor o autor ressalta que "(...)Um dos papeis dos professores é formar um aluno que seja capaz de aprender e aprender, tanto dentro quanto fora da sala de aula."

Sabemos que este é sem dúvidas um dos maiores desafios dos professores, assim como a proposta principal trazida no texto: "formação de um aluno autônomo, capaz de assumir maior responsabilidade pela própria aprendizagem."

Referencias:

Campo Mourão, abril de 2013

VILAÇA. Marcio L. C. **Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia**.

Campo Mourão, abril de 2013

Estudante: Jéssica Paiva
Disciplina: Língua Inglesa II - 2013

Language learning and language teaching: Socialisation and education in 'LETRAS' courses

I. Some initial considerations about the subject of text:

What is the conception about socialisation?

We can say that socialisation is relate with the career's beginning, time of studies, that is a process very important to professional formation of teachers. It include too, the interaction between teachers and students, or, the interaction between the teaching and learning process.

When we talk about socialisation in language learning and language teaching, we have that consider some interesting points such as, the language teaching seeks to collaborate for the formation of concepts and, in addition, seeks break up with the beliefs about EFL.

I think that the studies beyond classes are very appropriate to this. Although the language learning has a structure appropriate, the socialisation is a process that unfortunately, is not included in this other process. So, when does not have the socialisation there is a difficulty to teaching and learning. Because this, is necessary and very important the studies about conceptions of languages, for example.

The socialisation also include an extremely necessary aspect: This is a period considered particularly important for teacher education and their vision of profession. To me this is awesome and precious to teaching.

II. "Learning about socialisation to teach"

The paper of this text is take some links about the socialisation in the language learning and teaching, or in other words, the socialisation in the paper of teacher and of students. This is awesome, because the language's use is an aspect that is include socialisation, so is important available the use of learning foreign languages taking these view.

The possibilities that Gimeniz has in consider, about the begging of teacher's shaping is:

> "a) they may conform to expectations, believing they are appropriate, a process called 'internalised adjustment'; b) they may adjust their behaviour in line with expectations, but inwardly keeping reservations, a process called 'strategic compliance' , and c) they may work towards modifying the expectations." (Lacey,1997,cited by Feiman-Nemser an Floden, 1986)

Campo Mourão, abril de 2013

postures: seated, motivated or against. However, this is my considerations about what the text shows.

The socialisation can be good (when is strong) or not good (when is weak). Although the socialisation is an important factor of ELF, it is depending:

> "When the power of socialisation is strong, prior values and beliefs tend to merge with the values and norms of the institution. Conversely, if the power of socialisation is weak, the orientations novice teachers bring whit them will continue to influence their work."

This way, the socialisation in the LETRAS course is very necessary. The LETRAS course present a privileged workplace to development to the education of teachers. At the same way, this include too, the experiences in the learning and teaching theirs. So, is a form of inter-relationship between learning and teaching that are present at LETRAS course.

"Socialisation has also been associated with the period when students interact with teacher in schools (...)."

This is a notable aspect because the students are the subjects of this process: socialisation and education. Relate of this, we have some points: the previous experiences with of the different student's kinds: the beginners, the teachers and the practising. Moreover, this have a focus that explaining about the teacher's roles and break with the beliefs about EFL.

However, all of this it is dependent of a factor that is other issue important that Gimenez shows: the teacher's conceptions.

It has influence with: "How the teacher is going to develop her posture in career?" Through of her conceptions, the teacher can make the difference or not, can be really a teacher, or not! I would like say something about this. This text brought to my posture like teacher (in formation and learning process) and student (in learning process too) some wonderful contributions to me. In addition, added and affirmed my vision about the students and teacher with the conception that I consider. Finally, I want conclude my reflexions about this subject with a passage most important to me:

> "(...) the prospective teachers develop their conceptualisations of teaching."

References:

GIMENEZ, Telma. **Language learning and language teaching: Socialisation and education in 'LETRAS' courses.**

Campo Mourão, abril de 2013

ANEXO K – PRODUÇÕES ESCRITAS DE TEXTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS (2º Bimestre de 2013)

Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão- Fecilcam/UNESPAR

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ORAL E A ESCRITA: APRESENTACAO DE UM PROCEDIMENTO

Aluna: Aline C. Fernandes, 2º ano Letras

Professora: Marileuza Ascencio Miquelante

Disciplina: Inglês II

Campo Mourão

2013

O assunto deste diário de leitura não é algo desconhecido para mim, pois a sequência didática (SD) é método de trabalho que será defendido e explicado neste artigo, e também é o instrumento de trabalho do projeto PIBID de Língua Inglesa, o qual participo com a produção e a aplicação de sequências didáticas, norteada pelos gêneros textuais.

Então, como nos outros diários que já escrevi, vou registrar aqui as anotações que realizei durante a minha leitura. E algo que é importante ressaltar são as minhas observações, pois no decorrer da leitura entendi ainda mais o método e a proposta de trabalho com a SD, mas acredito que neste diário é importante destacar a minha opinião própria, pois eu trabalho com a SD na realidade, e sei até que ponto ela é eficaz, e tenho a propriedade de dizer seus pontos positivos e negativos, sempre levando em consideração a realidade escolar.

Fica evidente que um dos principais objetivos da SD é aproximar o aluno da realidade linguística cotidiana, e ao mesmo tempo proporcioná-lo uma escrita significativa, para que este desenvolva suas capacidades de linguagem em situações comunicativas. Por isso, essa trabalha na maioria das vezes, baseada em temas, e nesse caso, com atividades organizadas sobre os gêneros textuais (GT). Esses são os objetivos da SD, e não discordo deles, pois estamos buscando meios eficazes para desenvolvermos o ensino de línguas no nosso país, mas ao mesmo tempo, não posso afirmar que esses objetivos são tarefas fáceis de serem cumpridas, mas temos que tentar... Eu acredito em avanços gradativos.

Aqui os autores defendem que a SD propõe uma maneira precisa de trabalhar em sala de aula; concordo, pois ela tem o foco em apenas um gênero textual e tenta "esmiuçar" o máximo possível daquele gênero, visando atender as necessidades linguísticas do aluno. Mas me pergunto até que ponto este é um trabalho de "maneira precisa", pois pelo meu conhecimento prévio e real sobre o assunto, devemos considerar as condições de trabalho do professor, e da realidade de uma sala de aula de escola pública. É claro, temos que entender a proposta como uma tentativa, mas será que uma professora sem apoio algum, consegue produzir e estimular seus alunos em todos os aspectos orais, escritos, linguísticos em geral? Também temos a questão que a SD é uma ferramenta, esta que é demorada para se aplicar na sala de aula. Pois se você reduzi-la muito não dará conta de atender as necessidades dos alunos, e se for trabalhar com todas as atividades, faltará tempo, e chegará o dia de fechar o bimestre e o professor não "deu conta" de terminar as atividades da SD. Bom, aí é com cada educador, ele sabe muito bem que cada

turma é diferente da outra; que sempre há imprevistos; e que trabalho ele conseguirá desenvolver em cada uma delas.

Agora vamos ao procedimento da sequência didática observando como ela se compõe. E um comentário. Em minha opinião, a SD não deve ser entendida como um meio que fará um "milagre", pois não faz não... Ela é uma boa ferramenta que aproxima os alunos dos gêneros textuais, mostrando-lhes as situações de uso e as características específicas de cada um deles, para que os alunos compreendam o gênero e tenham mais sucesso, desenvolvendo-se na escrita e na oralidade. Quando afirmo que a SD "não faz milagre", me refiro a resultados momentâneos e evidentes, pois é explícito que na realidade, os alunos se apropriam das características e vocabulário a partir de certo tempo de contato com o GT, ou seja, as avanços ocorrem de modo crescente e gradativo.

O artigo mostra a estrutura de uma SD, então estou lendo e aprendendo um pouco mais... Essa estrutura eu já conheço, pois no projeto produzimos a SD nesta mesma perspectiva, por conseguinte na mesma estrutura.

Primeiramente, na produção da SD em geral, é necessário que o professor delimite um tema para as produções, e deixe claro aos alunos, quais são aspectos relevantes deverão ser abordados dentro deste tema. O professor também deve analisar o que os alunos mais precisam desenvolver no GT. Assim, o educador sempre deve elaborar atividades significativas que propiciem motivação aos alunos. O professor também deve estar consciente de que o trabalho com a SD exigirá tempo para a aplicação, e esse também deve entender que deverá ensinar os aspectos necessários e previamente no decorrer dos módulos (MO), para esclarecer ao aluno "*os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto (...) o vocabulário adequado a uma dada situação, (...) e os organizadores textuais para estruturar o texto (...)*". (p.104)

Eu vou registrar uma passagem do texto, pois concordo plenamente com ela, esta que explica que o aprendizado e o desenvolvimento do aluno ocorrem através do tempo, e por meio da mediação tanto dos professores, do dicionário, quanto dos colegas. "*O desenvolvimento da expressão oral e escrita é ativado pelo ensino-aprendizagem de diferentes gêneros, iniciando precocemente, graduado no tempo de acordo com objetivos limitados e realizado em momentos propícios, isto é, quando a intervenção do professor e as interações com outros alunos podem gerar o processo.*" (p.124)

Outro fato importante para ressaltar, é que os autores afirmam que um dos objetivos da SD é planejar atividades que estejam de acordo com as capacidades reais do aluno, ou seja, atividades que estejam relacionadas ao conhecimento prévio, já adquirido desses. Eu concordo com a proposta, mas gostaria de acrescentar um tópico. Como todos sabemos, uma sala de aula possui alunos em diferentes níveis de aprendizagem, então na minha opinião, uma SD que esteja de acordo com o nível de conhecimento de todos os alunos é muito rara e difícil, pois alguns alunos possuem muitas dificuldades com a escrita, e é por isso que eu defendo a ideia da SD abranger atividades que vá do nível fácil até o médio, para exigir mais o raciocínio do aluno. Mesmo assim não é fácil, nas minhas observações de sala de aula, é visto que além do desinteresse de alguns alunos, outros ficam totalmente "perdidos" em relação a algumas atividades. E assim, levanto a importância do professor estar consciente e escolher de modo correto seu instrumento de trabalho, levando em consideração as especificidades de cada turma.

Então, a primeira atividade a ser feita, é a apresentação da situação (AS), com ela, os alunos têm a noção do GT que estudarão, mas neste primeiro momento não são disponibilizadas as ferramentas teóricas sobre o GT ao aluno. Na AS, o professor deve abordar alguns tópicos com os alunos como: Qual é o gênero que será abordado; a quem se dirige a produção, onde e quando podemos lê-lo; deixando explícito a eles os possíveis leitores, para que esses se identifiquem e vejam para quem poderão escrever. Nesta etapa, o estudante realizará reflexões sobre seus conhecimentos prévios e sobre a função de determinado GT na sociedade. E a partir de seus conhecimentos de mundo, eles irão escrever a produção inicial (PI) do o GT estudado.

Um comentário para os autores. No meu ponto de vista, este artigo em geral poderia ser um pouco mais organizado, por exemplo: falar tudo sobre a AS, depois tudo sobre produção inicial, módulos (MO) e produção final (PF). O texto fica "indo e vindo", e acaba sendo repetitivo em algumas ideias! E é visto, que até os autores citam a "repetição" em algumas partes. Daí, quando você tem que escrever um diário de leitura, fica bem mais difícil para organizar as ideias. Pois, eu prefiro escrever de modo organizado, para que meu interlocutor não se canse do meu texto. E outra coisa, bem que neste artigo poderia ter um exemplo de uma SD pronta, pois o artigo aponta apenas os temas trabalhados em algumas SD.

Voltando ao foco. Então, a partir da escrita da PI, é visto que ao mesmo tempo em que o aluno se desenvolve, ele analisa/descobre o que ele já sabe em relação àquele conteúdo, e aos poucos vai se conscientizando da importância daquele estudo. E, quando o educador analisa as PI, já poderá ter a noção das dificuldades principais dos alunos, em relação ao GT em foco. Desse modo, o professor deverá adequar suas propostas de atividades às necessidades dos alunos.

O artigo mostra na página 101, que na PI até os alunos mais fracos podem atender ao propósito da atividade, mesmo que atenda parcialmente as instruções sobre a PI ensinadas pelo professor. Eu concordo, mas é evidente que existem outros fatores que interferem no aprendizado e realização das atividades, por exemplo, o comportamento e atitudes dos alunos em sala de aula; a preguiça e o desinteresse são fatores muito comuns em uma sala de pré-adolescentes. Estes que estão acostumados à velocidade; ao imediatismo e ao pouco raciocínio que as tecnologias os oferecem. E também é visto que não existe sala de aula "perfeita" em todos os aspectos; experiência própria. Olha só que "engraçado"; irei registrar um acontecido, devido a esses fatores comportamentais que citei. Alguns alunos da sala em que faço observações, não fizeram a PI da SD, sendo que o restante das atividades até a produção final dependia da escrita da PI. Agora me diga, o que "fazemos" com um aluno desse? Certamente, "sobra" pro professor, sentar ao lado daquele "bonito", e dar todas as instruções novamente, e o aluno sempre com certo descaso em relação às atividades e ao professor. Aí, o professor que tem o comprometimento com o desenvolvimento dos alunos, quase que escreve para aquele aluno preguiçoso, pois o interesse deste é "zero". Posso afirmar que a SD é um desafio muito grande para um educador, que tem que "dar conta" de uma sala de aula superlotada de alunos.

Outra observação em relação à PI. O artigo mostra que o professor não deve atribuir nota à PI, para que dessa forma, o educador possa dar valor aos avanços dos alunos, e ver qual é a necessidade de aprendizado destes. Porém, sabemos que na realidade escolar é bem diferente; se o professor disser que a atividade não vale nota, os alunos não a fazem mesmo. E por outro lado, o professor de escola pública tem pouco tempo para trabalhar os conteúdos, e consecutivamente necessitam atribuir notas a quase todos os trabalhos realizados na aula.

Como pude analisar, as atividades das SD são organizadas em módulos (MO), de modo coerente e em uma sequência lógica, para que os alunos possam

desenvolver as suas capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico discursiva) com eficácia sobre o GT estudado. E um aspecto muito interessante que gostaria de comentar sobre os módulos, é que a partir da realização das atividades, os alunos adquirem novo vocabulário, e uma linguagem especifica do GT em foco, e consecutivamente desenvolvem gradualmente suas capacidades linguísticas. Por isso, para que estas se desenvolvam de forma efetiva, ressalto a importância de um trabalho de cooperação entre os professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa. Assim, com ambas as matérias trabalhando baseadas em um mesmo tema, em um mesmo GT, os alunos teriam a possibilidade de ampliar e efetivar seus conhecimentos.

Por exemplo, no primeiro bimestre, a professora de português trabalharia com os alunos o gênero poema, desenvolvendo assim um conhecimento prévio nos alunos sobre o GT, e realizando produções em língua materna sobre o mesmo; e no segundo bimestre, a professora de inglês daria continuidade ao trabalho com o GT poema, ampliando assim, o léxico dos alunos, e retomando questões relacionadas a estrutura do GT, e finalmente produzindo poemas em língua estrangeira. Acredito que seria bem mais fácil para os alunos, pois estes iriam analisar melhor as possibilidades de uso e circulação do gênero, e, por conseguinte, iriam melhorar gradativamente, apropriando-se das características do GT. Enfim, no meu ponto de vista, com esse método de trabalho, os alunos sentiriam menos dificuldades em escrever o GT em foco.

Concluindo o pensamento em relação aos módulos da SD. Então o professor irá trabalhar/planejar os módulos, com o objetivo de suprir os problemas que ele analisou nas PI dos alunos, por isso, o artigo demonstra a importância de trabalhar nos módulos com atividades diversificadas, para que oportunize ao estudante o acesso ao conhecimento por meio de diferentes modos de ensino.

Então, é claro que não é apenas trabalhar com AS, MO e PI, após todo um trabalho com a SD o aluno já praticou seus conhecimentos e habilidades de escrita, sendo assim, este deverá reescrever a sua PI, analisando seus erros, melhorando em aspectos de ampliação do léxico, correções gramaticais, foco no tema trabalhado e adequação ao GT, realizando assim a produção final (PF). Como citei, o aluno deverá reescrever sua produção inicial, mas será que os alunos gostam de reescrever textos? Em minha opinião, reescrever um texto não é "legal", pois naturalmente ninguém gosta de ver seus erros. Por outro lado, acredito que o aluno não conseguirá reescrever seu texto se o professor não apontar de modo correto, o

que o estudante errou e o motivo do erro, explicando- o como refazer, ou seja, sem expor os erros do aluno, pois, se o estudante não entender o que ele errou, e se não souber como "consertar"/refazer daquilo, esse não terá motivação suficiente, ou seja, não terá motivo para a ação de reescrever sua PI.

Apenas outro levantamento em relação à correção de ortografia. Os autores apontam que a correção ortográfica deve ser destacada apenas no "final do percurso", ou seja, na P, pois no decorrer das atividades, o aluno estará desenvolvendo outras capacidades, e não é só escrever corretamente. E, se o educador der muita ênfase à escrita, o aluno se sentirá "bloqueado", e dará importância apenas a escrita correta e não ao GT. Até aí tudo bem, como já foi dito anteriormente, depende do modo que o professor aponta os erros dos alunos. Mas vamos analisar de outro ângulo. Bom, o artigo se trata da produção de SD na língua materna, mas e no caso da Língua Inglesa? No inglês, eu não concordo com a correção apenas na PF, pois além do aluno não saber o que errou, ele irá desenvolver o hábito de escrever determinada palavra de modo errado. Acredito que os estudantes devem evoluir-se/desenvolver-se juntamente em todos os aspectos de sua escrita. E outra, se ele estiver consciente e apropriado sobre a função da reescrita, acredito que esse não ficará "traumatizado"/"sobrecarregado" se o educador apontar seus erros ortográficos na PI.

E os autores também explicam, que outra maneira de oportunizar que os alunos vejam e analisem o que escreveram errado, é deixar que eles trabalhem em grupos. Pois o estudante se identificará com seu leitor, irá entender de forma pacífica o que este teve dúvidas, e como este apontou os erros em relação a sua escrita. Mas isso é na língua materna, no inglês acho que isso não dá muito certo, experiência própria; pois os alunos possuem diferentes níveis de aprendizado, e no caso de uma dupla, um pode ter facilidade e o outro não, e daí, como fica a produção daquele aluno que tem poucas dificuldades? Mesmo este conhecendo um pouco mais a língua estrangeira do que seu colega, ele também tem dúvidas, e o seu colega que não tem tanto domínio assim da língua estrangeira, não poderá ajudá-lo.

Voltando à PF. Então, após a escrita da PF, cabe ao professor fazer avaliações sobre o desenvolvimento dos estudantes durante o trabalho com a SD. Então o educador deverá utilizar como critérios de avaliação, os elementos que foram enfatizados nas aulas, para a produção do GT. Desse modo, o professor

deverá considerar suas correções na PF do aluno uma relação de trocas e de comunicação, as quais trarão benefícios e retornos às dúvidas dos estudantes.

Agora, falarei um pouco da experiência que tenho com a SD nas minhas aulas de inglês do curso de Letras. Eu gosto muito de estudar com a SD, pois no nosso caso, temos a SD pronta; inteira, daí, quando temos tempo podemos analisar quais serão os próximos conteúdos a serem trabalhados, e assim, podemos adiantar e pesquisar um pouco mais sobre as atividades e trabalhos. E, além disso, também lemos textos teóricos sobre a metodologia e a perspectiva de trabalho da SD.

É interessante ressaltar, que com a SD sempre aprendemos algum vocabulário específico do gênero textual em foco, que no caso foram: a biografia, o guia de viagens, e atualmente os anúncios. E assim, eu volto a afirmar que aprendemos de forma gradativa. Pois, se hoje alguém me pedisse para escrever ou falar sobre as características de uma biografia, ou de um guia de viagens eu saberia fazer e explicar. Por isso, analiso que seria muito importante um trabalho continuado com os gêneros textuais que já estudamos, pois é a partir de um determinado tempo que o aluno se apropria totalmente das características gênero textual.

É claro que a falta de tempo é um fator que nos atrapalha, e muito. Porém, seria interessante produzirmos gêneros textuais que fossem publicados, lidos, apresentados, encenados, mas que não ficassem presos e restritos apenas à sala de aula, feitos o gênero pelo gênero, apenas para a professora atribuir nota no final do bimestre. Analiso que com um trabalho realizado de uma maneira muito restrita, o GT perde a sua verdadeira função, que é expressar algo, de acordo com as necessidades de comunicação da sociedade. E no nosso caso, depois das férias iremos apresentar para o grupo de estudantes, nossa análise sobre o GT anúncio. Isso é bom. É algo diferente, pelo menos vamos demonstrar nossos conhecimentos através das características estudadas sobre os GT, e também através da Língua Inglesa.

Tem alguns aspectos negativos que eu quero citar, como: a demora que é para analisar as características do gênero, e para terminar a SD. Eu entendo que é algo extenso e necessário, porém é cansativo para nós alunos. E às vezes, parece que a aula não rende, pois não conseguimos fazer muitas atividades na aula. E também algo que nos prejudica, é o intervalo de tempo entre as aulas de inglês, pois se você não teve tempo de pegar o material para estudar durante a semana, dá a sensação que faz "um século" que você viu aquela matéria, e que está perdido,

descontextualizado do assunto, mas no decorrer da aula você vai adaptando-se novamente ao estudo. Espero que essa tentativa com a SD ajude-nos no nosso desenvolvimento, enquanto alunos e futuros professores de Língua Portuguesa e Inglesa.

Enfim, como demonstrei em todo o meu diário, analiso a SD como um bom procedimento de ensino, a qual pode ser considerada uma tentativa de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos em relação aos gêneros orais e escritos. Porém, cada educador deve analisar se esta será um bom instrumento de trabalhado, levando em consideração as particularidades de cada turma.

Referências

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (*As faces da Lingüística Aplicada*)

Estudante: Aline Fernandes

Disciplina: Língua Inglesa II - 2013

Summary

Rose Senior starts her article "LEARNER JOURNALS: HELPING US TO UNDERSTAND OUR" showing to teachers, she understands the difficulties they face in a class, relative to student's behavior and their lack of interests by learning. Furthermore, she also shows to teacher, some factors and reasons that happen in student's everyday life and may prejudice them relative to their concentration and enthusiasm for study.

In sequence, the author explains to teachers, they must try keep a dialogue with their students, for analyze what's wrong is happening with them. Because, duo to some troubles, the students feel unmotivated, somehow their learning is affected. Then, Senior point that teachers must give opportunities to students. So, they share with teacher personal situations, and thus, she suggests educators search means for a good communication with the students, because according the author, the students feel them calmer, because they know they may share their troubles, and they have a wholesome dialogue with their teacher, and then they will be sure their teacher understands their current situation.

According the last proposal, the author explains the "LEARNERS JOURNALS" function. And she shows that method will help the development of student's skills about write, and Senior also explains, in these diaries the students will may express their feelings, and keep a particular communication with the teacher.

Furthermore, Senior describes the importance of clarification and explanation about the LEARNERS JOURNALS' proposal, and the activities 'goals to the students. And she also defends the teachers must encourage students write the LEARNER JOURNAL; and she explains, the educators also must being clear in their mind the activity goal, and teachers mustn't judge the students in a wrong way in their corrections.

Then, Rose also presents that through this activity, the teacher must demonstrate a reliable person to the students; doing these feel them motivated to write, and then, they will understand the activity like something pleasurable.

Because, we know in the class' reality, many times some students deny them participate in the activities.

To conclude, the author states the necessity about teachers adopt this learning method with their students, because the most teachers who work with this method, demonstrate satisfaction with the activity LEARNER JOURNALS, and state, duo to this activity, they are nearer their students, and these are showing advances in their linguistics skills.

References

Rose Senior, Revista English Teaching Professional, 2005

Student: Geovani Augusto Nunes.

Learner Journals: helping us to understand our students

In this text, Rose Senior discusses how learner journals can help teachers to learn more about his students and give them the opportunity of develop his abilities to write at same time.

When there is something in a student's mind, it's often important ask them where the mistake is and, maybe get them to share his problem with the class. Often discuss a particular problem of a student with others is enough to make him feel better.

Sometimes there are reasons more deeply rooted and less obvious that affect the ability of students to concentrate in class. Although it is not the job of teachers to be as counselors or social workers, it is sometimes useful to give to students the opportunity to share aspects of themselves and their personal circumstances. If students have the certainty that they can rely on the teacher, the learning can be much more effective.

One way to learn more about the students in our classes, and give them the opportunity to develop their writing skills at the same time is to encourage the production of learner journals.

The learner journal should not be considered as homework normal, but as something extra that should be done in a relaxed frame of mind. To encourage students to produce the learner journal, the first should to be done in the classroom with a background music.

Many teachers have adopted the learner journal, noticed that the quantity and quality of writing of their students have greatly improved in a relatively short period of time, they also develop a better understanding of the circumstances and concerns of some students, and report feeling privileged to have developed ties with their students.

Finally, we realize that the goal of the learner journals is not the students' linguistic accuracy in writing and should not be wielding the big stick if students do not write much in their diaries, or fail to deliver them in regularly.

Acadêmico: Geovani Augusto Nunes, 2° ano de Letras.

Sequencias didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.

No titulo do texto, percebemos que será exposto o procedimento de uma aplicação com sequencia didática. Nossa turma usa essa forma de estudo para aprender gêneros em sala de aula, acho que vai ser interessante para ver como ocorre com outras turmas.

Introdução

O grande objetivo de se utilizar sequências didáticas é que sejam atendidas às seguintes necessidades: "permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferecer um material rico em textos de referencia, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções; ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe." Uma proposta que atenda a essas necessidades apenas terá efeito quando se inscreve em um ambiente escolar, onde os alunos estão em contato com varias ocasiões de escrita.

Trabalhar com gêneros

Uma sequencia didática vai servir para se estudar determinado gênero fragmentadamente, isto é, vai se separar estes gêneros e estudar suas características mais importantes e depois juntamente produzir um texto com a totalidade de características estudadas. Esse estudo é importante, porque em nosso ambiente estamos sempre em contato com vário tipos de gêneros, os quais temos de ter domínio e estudando-os fica assim mais internalizado em nossas mentes suas características.

A estrutura de base de uma sequencia didática

O esquema de uma sequencia didática e o seguinte: em primeiro lugar é apresentado a situação, em seguida uma produção inicial, os módulos da unidade e por fim a produção final.

A apresentação da situação

É um momento muito importante, porque é aí que haverá a discussão e a exposição de um problema de comunicação aos alunos, através desta apresentação, será determinado o gênero que será estudado de acordo com o problema de comunicação que for observado. Também é o momento em que é definido outras partes que integram o gênero bem como que forma assumirá a produção, quem participará da produção, a quem se dirige a mesma etc.

Neste momento é que o professor deve ter bem fundamentada uma forma de buscar o interesse no estudante, deve mostrar a ele qual a importância, como e onde o estudante usará os conhecimentos adquiridos, porque, dessa forma a produtividade será melhor da parte dos alunos.

A primeira produção

Esta primeira produção é o primeiro contato que o aluno tem com o gênero, se tratando de produção, segundo o autor, o aluno a produz para o professor avaliar quais conhecimentos o aluno já possui antes de estudar o gênero detalhadamente. É claro que o aluno não estudou todas as características do gênero neste momento, no entanto é tida a apresentação de situação anteriormente e se o aluno tiver sido bem instruído pelo professor, sua produção inicial não será um insucesso e as deficiências e capacidades que os alunos apresentarem servirá de base para o professor reger suas aulas.

Vale lembrar que a produção inicial do gênero, não é a situação real é apenas para o professor poder ver o desenvolvimento do aluno quando ele fizer a produção final.

Os módulos

É nos módulos que serão estudados detalhadamente os problemas que forem detectados na primeira produção. Eu imagino que da parte do professor deve ser muito complexo a elaboração destas atividades, pois o mesmo deve preocupar-se com as diferentes necessidades de seus alunos e em cada um desses módulos o aluno deve se deparar com problemas específicos de cada gênero e as atividades que o professor elaborar deve ser suficiente para suprir tais necessidades e ao mesmo tempo levar os alunos a conseguirem visualizar os possíveis interlocutores, na hora da produção, escolher meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto e adquirir uma linguagem técnica sobre o gênero.

Produção final

Finalmente é nesse momento que o aluno vai reunir tudo que estudou fragmentadamente, em um único texto. É aí também, que o professor vai avaliar seu texto de modo somativo, ou seja, atribuindo-lhe um valor. No entanto também é o momento que o aluno vai avaliar seu próprio texto e ver se atendeu todas as exigências que estudou nos módulos anteriores.

Neste momento, o professor vai, então, ver aquela produção inicial e colocá-las juntas para observar qual o progresso do aluno.

A proposta da sequencia didática é uma forma excelente de aprendizado dos gêneros, desde que seja feito de forma empenhada tanto da parte do aluno, quanto do professor, no entanto nem sempre as necessidades são atendidas, pois muitos professores não estão preparados para trabalhar com esse tipo de atividade, ou em outros casos os alunos não se interessam e não empenham nas aulas.

Nossa turma tem professoras competentes, no entanto o que não temos é tempo. E por se tratar do aprendizado de uma língua estrangeira, há a necessidade de se estudar a gramática e os dois (sequência didática e gramática) ao mesmo tempo é difícil. E necessário uma conciliação de tempo para estudar ambas as atividades.

Alguns esclarecimentos quanto ao procedimento "sequencia didática"

Os princípios teóricos que fundamentam este estudo são as escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas. As escolhas pedagógicas escolhida são inseridas em um projeto que motiva os alunos a escreverem, a primeira avaliação, que é feita de modo formativo, sem atribuir nota, incentiva os alunos a produzirem o texto.

Em todo este estudo o que é visado é a melhoria das capacidades dos alunos tanto no modo de falar, dominar a língua nas diferentes situações de comunicações, quanto na relação consciente e voluntária com seu comportamento favorecendo procedimentos de auto-regulação.

A ordem que os módulos são impostos não são cem por cento importantes, mas em alguns casos as atividades têm certas sequencias e uma serve para dar continuidade à outra.

É importante estudar a escrita, porque na escrita é possível revisar, reescrever, ou até mesmo descartar o texto produzido antes que ele chegue ao professor. No entanto, no caso da oralidade, o que é dito é dito de uma vez por todas.

Quanto a questão da gramática, concordamos no momento em que o autor afirma que é necessário separar um tempo para estudar gramática- como eu já tinha citado anteriormente-, para que os alunos tenham domínio da língua mesmo que este não seja o principal objetivo do estudo com gêneros.

Os erros de ortografia, em estudos como esse, significam uma coisa muito valiosa, pois através deles o professor pode elaborar atividades que servirão para ajudar os alunos a superarem essas dificuldades.

Por fim, vale ressaltar que o estudo da sequencia didática é uma ótima escolha para desenvolver habilidades de domínio nos alunos, tanto oral, quanto escrito.

Estudante: Jéssica Paiva

Disciplina: Língua Inglesa II – 2013

In this text, **Rose Senior** explains about a teaching technique and class management strategie. She also shows specific subjects that can help all language teachers in development of their teaching and the learning students.

The students, **vary in degrees to learn**, this happen for some reasons such as they may be agitated because they have been unable to print out an assignment, they may be worried because they have mislaid their bag, or angry because their mobile phone has been stolen. Because of this, it is necessary the teacher asks to student: What are wrong? And maybe getting them to share their problem with his class, this will make them feel better and after, to focus their attention. However, if we do not do this, the learner's problem is going to continue.

The column present a specific way to learn more about the students in the classes, and give them the opportunity to develop their writing skills, at the same time, is to have them complete **student magazines**. The most important in the writing is the content (what is written), rather than how specifically the writer's thoughts are expressed. The journal's goal is **present a means of communicating privately with the teacher.**

Before of this, we need to explain the objectives and procedures about journals. At the same time, we need to make it clear that we (as teachers) are not interested in the linguistic accuracy of what our students write, because the main purpose is promote an effective technique of teaching (to teacher – or to both) and learning (to learner – or to both).

Teachers, who have experimented with learning journals regularly, told that they feeling privileged to have developed bonds with those students and report positive results, not only do they see the quantity and quality of their students, they also develop a fuller understanding of the circumstances and concerns of certain students.

Estudante: Rafael Zeferino

Disciplina: Língua Inglesa II – 2013

PLANEJAR O ENSINO DE UM GÊNERO

A nova metodologia a ser trabalhada é a sequência didática que significa um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito em forma de projeto. Ela tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor seu gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

A primeira dimensão da sequência didática é a apresentação da situação que visa expor aos alunos um projeto que será realizado, é o momento em que a turma constrói uma representação da situação comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Neste momento será abordado o gênero a ser trabalhado que pode ser uma receita, um conto, uma história em quadrinho entre outros.

A segunda dimensão é a dos conteúdos. Os alunos precisam perceber a importância dos conteúdos e saibam com quais vão trabalhar, pois cada gênero textual requer atividades diversificadas de acordo com cada um. Por exemplo, para redigir um conto, eles deverão saber quais são seus elementos constitutivos: personagens, ações e lugares típicos, objetos, mágicos etc. Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagens dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagens próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.

O professor com a realização das atividades ele pode perceber como está a classe e quais pontos precisam melhorar para que a aprendizagem dos alunos sejam significativa.

Diante disso, vem os módulos, que trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Sendo assim, o movimento geral da sequência didática vai, portanto do complexo para assim ter o domínio de um gênero. Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos , aumentando, desse modo, suas chances de sucesso para o aprendizagem. Com a realização dos módulos os alunos conseguem adquirir vocabulário, linguagem técnica e constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero.

Assim sendo, a sequência didática parte para a produção final, que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente dos módulos. Com isso, o professor realizar uma avaliação somática para verificar se os objetivos foram atingidos, o que aluno aprendeu e o que resta fazer para que a aprendizagem tenha significado.

Portanto, as sequencias didáticas sevem para dar acesso aos alunos a práticas de novas linguagens ou dificilmente domináveis. Pois com ela o aluno adquire conhecimento sobre um determinado assunto e consegue escrever seu texto e a partir do texto construído o professor mostra os erros ortográfico e constroem novos conhecimentos. Mas para que a aprendizagem atinja seus objetivos o professor deverá adaptar o trabalho realizado à realidade da sua turma, criar atividades e modificar os textos utilizados.

Hoje a sequência didática está sendo discutida em todos os lugares se é um bom método a ser trabalhado em sala de aula, muito professores já adquiriram a esse método e outros não concordam com o trabalho de gêneros. Em meu ver, a sequência didática é um ótimo trabalho, mas com os alunos de hoje, com as atualizações da tecnologia, trabalhar com um gênero só em determinado tempo vai fazer com que os alunos fiquem desmotivados a trabalhar, ou talvez não, pode ser algo novo e motivador, que tragam mais atenção a eles e fazendo que aprendam melhor a língua estrangeira ou qualquer outra disciplina. A sequência é muito importante, pois ela trabalha com gêneros relacionados ao cotidiano do aluno, uma vez trabalhado, nunca mais ele irá esquecerá.

Referência:

Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento
(SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (*As faces da Lingüística Aplicada*).

Estudante: Rafael Zeferino

Disciplina: Língua Inglesa II – 2013

LEARN JOURNALS: HELPING US TO UNDERSTAND OUR STUDENTS[M1]

On the text Rose Senior explains techniques to be used on the class that can assist all language teacher and improving the quality of their teaching,

We know that each student vary in the degree of learning, because, the teacher might know the methodology and the way right to work in classroom. On the text show that when the students get to share some information with the class, make them feel better, opening the mind for new learning.

According to XX author, the learn journal is a way that the teachers can know more about the students of classroom. Learn journals are like diaries to have as objective the students write with theirs own words freely suggestions of that can be improved on teacher's methodology, because they'll write positive and negative aspects that happen on the classroom.

When the teachers introduce the method of learn journals on the classroom, they need to explain the goals and procedures, making this clear that it might be done on the notebook, diary is not as normal homework.

To introduce the diary on the classroom, the teachers might write something to give motivation XXX their students and too the teachers must develop trust between students and themselves, because everything students write is confidential. The author states teachers should be cautious in the matter in which students write, because some students better develop their communication, while others write as if only task.

So, we can realize that the journal writing can being benefit for students and teachers. And according to text, teachers who have experimented with journals regularly report highly positive results, because develop a fuller understanding of the circumstances and concerns of certain students.

[M2]

Reference:

Rose Senior, Revista English Teaching Professional, 2005

ANEXO L – PRODUÇÕES ESCRITAS DE TEXTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS (3º Bimestre de 2013)

Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão- UNESPAR/Fecilcam

Diário de leitura sobre "Entrevista- Vera Lúcia Lopes Cristovão: o interacionismo sociodiscursivo em discussão"

Aluna: Aline Cristina Fernandes

Disciplina: Língua Inglesa II, 2º ano Letras

Professora: Marileuza Ascencio Miquelante

Campo Mourão

2013

No diário de leitura anterior, eu dei minha opinião sobre a metodologia da sequência didática (SD). Neste novo diário, novamente, o assunto de leitura não é algo desconhecido para mim, pois, a entrevista realizada com a professora Vera Lucia Cristovão, analisa algumas propostas do Interacionismo sociodiscursivo (ISD) e também fala sobre a metodologia da SD, que é uma nova perspectiva proposta pelo ISD, para o trabalho docente organizar o ensino. Ano passado, nós já havíamos estudado e realizado algumas leituras sobre o ISD e a SD, e estamos dando continuidade a estes estudos neste ano letivo.

E além da SD ser o material didático utilizado para nossas aulas de Língua Inglesa no curso de Letras; ela é o instrumento de trabalho que utilizamos como base teórica no projeto PIBID de Língua Inglesa, o qual eu participo com a produção e a aplicação de sequências didáticas, norteada pelos gêneros textuais. Assim, posso afirmar que já me apropriei de alguns conhecimentos sobre este assunto.

Então, gostaria de citar, que durante a leitura da entrevista, pude reconhecer e relembrar alguns conhecimentos, e devido a isso, pude entender claramente os tópicos abordados pela professora. Portanto, irei escrever sobre os aspectos que achei mais relevantes e interessantes que me fizeram refletir.

Na primeira parte do texto, durante a apresentação sobre a professora Vera Lúcia, pude observar que ela possui vasta experiência na área de Letras e se dedica principalmente, nos estudos sobre os gêneros textuais e formação inicial e continuada de professores, e que a maioria dos trabalhos dela estão baseados e têm aporte teórico metodológico do ISD. Por isso, acredito que esta entrevista é de suma importância, pois ampliaremos os nossos conhecimentos sobre essa metodologia que está presente em nosso cotidiano de estudos e trabalho.

Logo no início do texto, fiquei com uma dúvida. Quando a professora fala que tem como foco de estudo questões relacionadas ao trabalho e linguagem *"no sentido de interpretar as representações que são construídas em textos no e sobre o trabalho docente por professores e expandir a discussão das dimensões que constituem esse gênero profissional (...)"*. (p.12) Esse gênero profissional a que ela se refere é a classe em um todo dos professores trabalhadores, ou poderia se referir aos gêneros que esses profissionais produzem e aplicam? Essa foi uma das minhas primeiras dúvidas, mas acho que é a primeira opção é a melhor hipótese.

[M1] Comentário: Incluir os artigos/dissertações/teses que estudam o trabalho docente

Em seguida, Vera fala de situações de ensino aprendizagem no curso e Letras que gerem tensões, ou seja, que aproxime ou chame o futuro professor para a realidade de seu trabalho, em minha opinião, essas situações ensino podem ser consideradas uma nova perspectiva para o trabalho e prática docente com futuros professores. Desse modo, o aluno irá "subindo de nível" em relação ao aprendizado; criará uma consciência crítica e experiência profissional, construindo assim, novos conhecimentos a partir da relação de teorias e prática docente.

Outro aspecto que achei muito interessante na entrevista, foi a posição de Cristovão em defender um projeto de formação inicial organizado em uma perspectiva de gêneros textuais. É muito bacana, pois quando a gente lê uma afirmação dessa, nós conseguimos nos identificar, pois nós temos esse projeto em nossa graduação, esse que propicia aos seus participantes justamente o que Cristovão afirma "*(...) vivenciarem a aprendizagem de princípios para o ensino, a própria concepção de linguagem como prática social (...)*" (p.12), e a aprendizagem, a experiência profissional como princípio para o ensino é essencial, pois este na minha opinião esta deve ser o nosso maior objetivo, enquanto futuros professores, apropriar-nos daquilo que será a nossa futura ferramenta de trabalho.

E, em relação a desenvolver nos estágios supervisionados de Língua Inglesa, do curso de Letras um trabalho na perspectiva do ISD, a professora destaca que este é um trabalho de muita importância, pois "*o tipo de ensino que proporcionamos na formação inicial e o que esperamos encontrar em sua prática continuada (...)*" (p.15). Em seguida, Vera descreve sua experiência de trabalho como orientadora e afirma que "*(...) A atividade de observação de contextos educacionais implica o aluno, futuro professor, em pesquisa com observação e estudo das características de um contexto real. É pela análise do contexto que se determina o gênero a ser trabalhado, as capacidades de linguagem que os alunos já dominam e aquelas que precisam ser aprendidas (...)*" (p.16). A partir das explicações de Vera, entendo que o trabalho de acordo com a perspectiva do ISD poderia acontecer, porém, este exigiria um árduo trabalho do aluno estagiário, pois ele deveria adequar o mesmo com a realidade escolar dos alunos.

E é justamente este trabalho, que realizamos no PIBID/Língua Inglesa, nós observamos várias aulas; começamos a fazer interferências auxiliando a professora regente no que fosse preciso; depois auxiliamos a professora a aplicar um material de SD que havia sido produzido por outro grupo de alunos

participantes do PIBID, sobre o gênero textual poema; e após muito estudo, finalmente começamos a produzir o nosso próprio material de acordo com as observações realizadas. Para produzir o nosso material da SD, analisamos sempre o perfil dos alunos de cada sala de aula, sempre planejando o roteiro de realização de atividades de acordo com cada realidade. Isto para mim é muito relevante, pois estou aprendendo a trabalhar; entender as reais necessidades dos estudantes, e a me adaptar a um contexto que até seis meses atrás eu não conhecia na posição de educadora.

Voltando à explicação de Vera. Então, Cristovão conclui que "*(...) Poder contar com o estudo de um gênero viabiliza a adoção de critérios coerentes para a seleção de textos, elaboração ou adaptação de material didático voltado para atingir objetivos e desenvolver dimensões do trabalho do professor.*" (p.16) Particularmente, eu gostei muito desta última explicação da Vera, pois ela mostra os meus objetivos como futura professora, é isto que eu realmente quero! É poder contar com a experiência e com a autonomia para fazer escolhas em relação aos materiais das aulas que eu irei ministrar.

Cristovão também afirma a importância da SD, e explica os propósitos de um trabalhado realizado por ela em um grupo de pesquisa dentro dos pressupostos teóricos do ISD. Segundo Vera, o material desenvolvido tinha o objetivo de "*(...) possibilitar que o aluno, por meio do estudo de textos e desenvolvimento de atividades práticas, amplie suas possibilidades de participação social, tanto pelo aprendizado da língua inglesa, quanto pelas reflexões proporcionadas a realização dos trabalhos.* " (p.17) Sem sombra de dúvidas, estes são os principais objetivos de quem produz e aplica uma SD. Sempre devemos focar no desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno, porém, acredito que até mesmo o posicionamento do professor que trabalha com uma SD no contexto de uma escola pública, deve ser diferenciado, pois de primeiro momento, ele irá enfrentar a não- aceitação dos alunos; as dúvidas sobre o material diferenciado e irá ver um "bloqueio" em relação às atividades interativas, que exigem mais do aluno. Como eu sempre digo, nada é fácil, mas o professor deve ser persistente, pois depois de um bom trabalho, ele e os alunos irão perceber diferenças em relação ao aprendizado de Língua Inglesa, após o uso da SD.

Gostaria de citar neste diário de leitura uma experiência pessoal, pois como já disse anteriormente, a SD está tendo um papel muito relevante pra mim neste ano letivo, como boa ferramenta de ensino. Pois, desenvolvo atividades para SD no projeto PIBID/Língua Inglesa, e estudo a SD nas aulas

inglês do curso de Letras, sempre fazendo as leituras necessárias sobre as teorias que envolvem este estudo, e tendo aula com um material da SD.

Em uma aula de inglês, comentei com meus colegas e com a professora, a importância da SD fora do ambiente de sala de aula, pois no começo deste ano, eu fiz a prova do concurso do estado para a disciplina de Língua Inglesa, e todas as questões específicas de inglês eram relacionadas aos gêneros textuais, e havia entre essas questões algumas atividades que eu tinha feito na sala de aula com o material da SD. Quando eu vi aquelas questões, tive uma sensação de alívio, de que estava valendo à pena o nosso esforço com o trabalho da SD nas aulas de inglês no curso de Letras.

Eu senti facilidade para resolver as questões, pois consegui reconhecer algumas atividades, e me lembrava mais ou menos do que seria o foco de cada questão. Eu tenho claro em minha mente, que neste ano de 2013, as aulas de inglês do curso de Letras estão sendo muito mais "puxadas", ou seja, estão exigindo muito mesmo de nós como futuros professores, pois nós realizamos várias leituras sobre novas perspectivas de trabalho com a Língua Inglesa, e estamos estudando teorias atuais, sim, aquelas que estão "caindo" em provas de concurso. Agora eu me pergunto: E se eu estivesse estudando apenas algumas regras de gramática da Língua Inglesa? E é este trabalho que é realizado em anos mais avançados do curso de Letras, eu sei disso, pois tenho colegas que estudam com essa metodologia, em anos mais avanços do curso, e vivem reclamando que não aprendem nada. Se eu estudasse só regras da gramática será que eu conseguiria interpretar os vários sentidos dos textos das questões da prova específica de língua inglesa do concurso público, utilizando meus conhecimentos de mundo, e realizando as inferências necessárias para a interpretação dos vários subtendidos contidos em diversos gêneros textuais? Bom, eu acredito que eu não conseguiria, pois já faz quatro anos que faço cursinho de inglês, e faz apenas seis meses que estou estudando com a SD, e atualmente, fico muito mais interessada em questões interpretativas do que na própria gramática, pois quando o meu professor do cursinho me explica algumas regras da gramática, às vezes eu entendo, outras não, mas como eu já conheço o trabalho com a SD, eu fico ansiosa para ver aquelas regras gramaticais em um texto, por exemplo, pois eu sei que a partir daí eu vou relembrar meus conhecimentos e tentar tirar as minhas dúvidas sobre aquela determinada regra no uso real da língua.

Apesar de não achar fácil o trabalho com a SD em uma sala de aula da rede pública de ensino, e apesar de sempre analisar estas novas metodologias

interacionistas observando o contexto real da escola pública, eu entendo que tudo que estou estudando não está sendo em vão, pois estou desenvolvendo várias capacidades do meu conhecimento. Deste modo, analiso que de acordo com cada situação de trabalho que eu estiver inserida, a partir dos estudos e do trabalho com a SD na aula de língua inglesa, poderei adaptar e desenvolver meus conhecimentos na área de Língua Inglesa, de acordo com as minhas necessidades de trabalho, e necessidades do uso da linguagem.

Voltando para o texto. Mais especificamente em relação à SD produzida pelo grupo de pesquisa, Vera explica que "*as SD de cada volume estão organizadas de modo que o aluno construa de forma gradativa conhecimentos sobre os gêneros selecionados (...) de forma a capacitar o aluno a agir com a linguagem em diferentes situações de comunicação.*" (p.17) Ainda em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, não poderia deixar de citar que a SD também auxilia no desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno, estas que são três. A *capacidade de ação* é quando o estudante mobiliza seus conhecimentos de mundo para realizar o reconhecimento do gênero textual; a *capacidade discursiva* é quando o aluno mobiliza seus conhecimentos relacionados à organização em um texto e sua forma de apresentação, ou seja, reconhece a estrutura composicional do gênero; e a terceira é a *capacidade linguístico-discursiva*, nela o aluno mobiliza seus conhecimentos e representações relacionados ao domínio de operações de linguagem.

Tudo isto é real, pois a própria estrutura da SD permite este desenvolvimento no aluno. Pois, a SD é um conjunto de atividades progressivas, elaborada em relação a um determinado gênero textual, e é produzida de acordo com às necessidades específicas de aprendizagem de um determinado grupo escolar. E a SD possui o reconhecimento dos gêneros; a produção inicial; atividades organizadas em módulos, os quais proporcionam os meios necessários que auxiliarão o desenvolvimento da linguagem do aluno em relação ao gênero textual estudado; a reescrita da produção inicial, assim realizando a produção final. Citando este processo do "desenrolar" de uma SD, me veio uma imagem em mente... Sabe aquela imagem das engrenagens, sim, aquelas que vão funcionando de vagar, ao mesmo tempo, com a função de chegar a um objetivo ou a um significado que é fazer "algo funcionar", pois é, acho que esta é a comparação perfeita para a SD! Só que a SD, tem que objetivo trazer o conhecimento, o desenvolvimento e a apropriação da linguagem para aluno. Funciona da mesma forma que as engrenagens, é

através de um trabalho lento e árduo, que traz futuramente aos professores e aos alunos ótimos e perceptíveis resultados.

Assim, termino meu diário com mais uma ótima citação de Cristovão, pois novamente concordei com ela. "*(...) Atuar na prática pedagógica na linha do ISD representa um processo longo, árduo, comprometido, provocativo e investigativo.*" (p.20) Justamente, é assim que me sinto estudando, desenvolvendo e trabalhando com a SD. É um processo longo de estudos, que exige um trabalho colaborativo, e que nos permite observar com o passar do tempo muito desenvolvimento e resultados!

Referências

Revista NUPEM,v.2,n.3, 2010.

Referências

Estudante: Aline Fernandes

Disciplina: Lingua Inglesa II - 2013

English Review

This is a review about the article "producing didactic sequences for EFL teaching", produced by teacher Vera Lúcia Lopes Cristovão, this is a doctor in applied Linguistic and studies about Language by PUC/SP, she has much experience in the Letras's area with emphasis in teachers training, and she acts mainly with research studies that serves as theoretical- methodological contribution of Interacionism socio-discursive (ISD).

The objective of this article is show us some ideas and informations about the use of textual genre in a didactic sequence (DS) as tool for teaching and learning of a foreing language. And the article also explain that the concept that work's methodology come of ($ISD_{(MI)}$). So, the article shows the work's characteristic with the DS, and how produces it adequately, showing what are the benefits of this work for teachers, and for the learning development of the language capacieties of students.

The article has an structure very good for reading, because this article has only three pages and has an accessible and easy comprehension language. Therefore, reading may be realized quickly, because the text has many explicative topics and image, that help our comprehension about the approached subject.

Firstly, Cristovão does some notes about Celani (1995) and Nunan, D& Lamb C (1996) ideas. Second Celani (1995), sometimes, students and teachers don't reach the expected results in teaching and learning, due to lack of criticism reflection, related to inappropriate formats of didactic materials that they use, this aren't related with the learning and teaching context.

So, Nunan, D& Lamb C (1996), concerned with the same question, also confirm the importance of utilization of textbooks, but remember us that this material must pass for an adequately selection, and if necessary it must be adapted and must be assessed, and if necessary must be adapted to individual context of each classroom, giving emphasis to specifics needs of a group of students. Because, a coherent material with students specifics needs, contribute to happen an efficient education and teaching process. Therefore,

according these notes, Cristovão suggests and explains the work proposal with the DS.

Then, the text brings an explication of some essential itens, as DS procedure, and an explication that the textual genres has the function of tool in DS, so that occur the development of some learning functions, as the teacher's awareness, related to development and learning of students, who are studying textual genres.

The article also points the importance of teacher choose an efficient and appropriate textual genre, according language social function that will be taught, because if the textual genres were chosen corretally, it will help students to reach the objects that were established by teacher during DS preparation. The text also shows some examples according the PCNs-LE, the objectives to be reached by students with the study of a foreign language. This way, reinforcing that a learning of a foreign language should contribute to the construction of citizenship; use of language in different communicative situations and use of specific communicative abilities for a communicative situation in focus.

Then, after some explications about what is a DS and how produce it, the article brings a table with informations that may auxiliary teachers to produces the material for a DS. In this table we can observe content, objectives and the didactic model. After that, Cristovão explains that the production of a didactic material don't have a fixed model, and, the divisons were done to help teacher's understanding. It's important mention, that Cristovão says the work in this learning perspectives brings teachers new options of work, and most autonomy, and then, teachers will be nearest of the real learning necessities of their students. Then, the use of a textual genre as the main learning instrument will bring many changes and development for teachers and students.

In my opinion, all teachers must know a little bit more about this new perspective of work, and must try developing new methodologies to teach a foreign language. It's clear, that after much study and observations about the profile, the reality, and student's learning needs, finally a teacher could produce his/her own DS material, accordingly with the analysis they did.

I agree that a teacher, who works with a DS in a public school context, must have a differentiated position, because the teacher will face some difficulties, like lack of student's interest; doubts about the differentiated material, and the teacher also will analyze that exist a "mental block" related to interactives activities, that require most of student's thinking. Obviously, teachers must be persistent, because after a good work, the teacher will feel

themselves most experienced and autonomous, in relation to didactic material that they will use. And, in the same way, learners will realize some differences related to learning of English Language, after they have studied with a DS.

Certainly, this article will have many use to foreign language teachers and students (future teachers), who search for new knowledge about current work's methodologies. I agree the text will be use, because each teacher may analyze his/her work's condition and try develop a collaborative work; aiming the didactic materials production and adaptation to be worked, related with the real students' needs, and with the each classroom situation. In this way, I agree that through a persistent work, teachers always will have as main objective students' development and learning. Then, I recommend teachers that read and analyze the article objectives, observing critically the applications possibilities of this new methodology in school context.

References

Producing didactic sequences for EFL teaching. Vera Cristovão, 1999, New Routes in ELT Magazine.

Acadêmico: Geovani Augusto Nunes

ENTREVISTA – Vera Lúcia Lopes Cristovão: o interacionismo sociodiscursivo em discussão

A leitura que efetuamos para a elaboração deste diário de leitura foi uma entrevista que foi feita com a Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão sobre o interacionismo sociodiscursivo na educação.

Primeiramente dizemos que, no geral, foi uma leitura tranquila e não deixou muitas dúvidas e dificuldades para o entendimento, uma dificuldade que tivemos ao realizar essa leitura, foi em relação ao conceito do interacionismo sociodiscursivo, é claro que o contexto em que esse termo é empregado, ajuda-nos a entender qual o sentido em que foi empregado, mas o fato de não estarmos sempre em contato com termos mais científicos - se pode-se assim dizer - contribui para essa dificuldade, mas no decorrer do texto entendemos o assunto claramente.

Já pela apresentação de Vera Lúcia Cristóvão, podemos perceber que será uma leitura que nos acrescentará muitos conhecimentos que irão nos auxiliar no nosso processo de formação, porque Vera possui um extenso leque de pesquisas, projetos e estudos.

Vera Lúcia fala que o curso de letras é privilegiado, por criar zonas de desenvolvimento proximal necessárias para o desenvolvimento, só temos de concordar com ela, porque em vários momentos temos de elaborar atividades que requerem de nós leituras complementares para sua elaboração. Por exemplo, nas aulas de Língua portuguesa, Linguística, as professoras nos indicam leituras sobre as três concepções de linguagem na aplicação da sala de aula, porque quando estivermos no estágio necessitaremos de saber diferenciar qual concepção foi usada pelo professor em determinado momento da aula, e em Língua inglesa, todo o bimestre as professoras nos dão leituras como essa, para elaborarmos uma atividade, avaliativa é certo, mas que por certo o objetivo maior é a contribuição que tais leituras nos trarão como futuros professores não só de inglês, mas também de português.

"Trabalhar com gêneros significa trabalhar com o agir no mundo". Marcamos essa frase, porque pareceu-nos muito interessante. Muitos colegas questionam o porquê de estudar gêneros, sequências didáticas, sem perceber que o principal objetivo é o de deixar-nos em contato com as diversas formas de agir no mundo, ou seja, o gênero nos prepara para saber agir no mundo, no entanto quando Vera diz que "Os gêneros se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade", relacionamos isso ao que temos aprendido em Português: Frames, que são um conjunto de conhecimentos que temos armazenados em nossas mentes e recuperamos no momento que precisamos fazer uso dos mesmos, no caso dos gêneros, estão sempre em nossa disposição, temos de nos apropriar deles, no uso, para que eles sejam "úteis para nosso agir com a linguagem" e não apenas simples artefatos que não nos servirão de nada.

Em todo o momento estamos em contato com gêneros, é por meio destes que somos capazes de agir no mundo e estudando-os vamos adquirindo a capacidade de estar prontos para agir no mundo em que vivemos, ou seja, como no mundo em que vivemos a comunição com o mundo é essencial, logo o estudo com os gêneros torna-se cada vez mais importante e indispensável. Mas para estudá-los não adianta elaborar ótimas sequencia didáticas, se as mesmas não estiverem de acordo com a realidade, nível e interesse dos alunos, para que esse trabalho todo não sirva apenas para criar uma antipatia do aluno quanto a esse método de ensino. As mesmas devem também servir para desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes. Vera Lúcia afirma o mesmo e por isso concordo com ela, estudar algo desinteressante e que não nos acrescentará conhecimento que achamos essencial, faz com que a eficácia do aprendizado seja bem menor em relação a estudar algo que é de nosso interesse.

Vera Lucia Lopes Cristóvão, Maria Izabel Rodrigues Tognato, Marileuza Ascenio Miquelante e todas as demais professoras e professores sempre afirmam o mesmo: que em todo o estudo, projeto, pesquisa é necessário "empenho, estudo, e engajamento. Nada acontece da noite para o dia e muito menos em um toque de mágica." todos nós alunos somos cientes disso, mas às vezes temos essa ilusão. no

ensino superior há professores que estão sempre dispostos a ajudar os alunos, mas sempre (n)os mostrando é claro que o único responsável pelo nosso desenvolvimento somos nós mesmos.

Por fim podemos concluir dizendo que foi ótimo ter feito essa leitura e que a mesma colaborou grandemente para nós, Vera Lúcia mostrou ter um imenso conhecimento e mesmo assim percebemos que ela não se contenta com ele e está sempre buscando mais, se especializar e isso é um grande exemplo para todos nós.

Acadêmico: Geovani Augusto Nunes

Producing didactics sequences for EFL teaching

In this text, Vera Lucia Lopes Cristóvão talks about the importance of socio-discoursive interactionism in the education. She starts her text by Celani and talking about the goal of teaching L2. Celani is favor of the teaching and learning of L2, shows that the condition of students and teachers is not very good, because they are increasingly disinterested with the method of teaching / learning that they have always had is only focused on textbooks who often do not serve to support the learning process, but end up mastering it.

Vera argues that it is far more productive for both the teacher and for the student to learn from the genres, because they are in their reality, present today and is part of the context of the student and makes learning more effective.

The author supports the idea of learning a foreign language with textual genres through didactic sequences, but also makes clear that in order for learning to have good results it is necessary that the teacher has to be able to adapt the domain of gender according to the reality of their class and should be able to make the students able to develop language skills necessary for the development of critical thinking.

Vera Lucia exposes a chart below showing the construction of a didactic model, however, she says that there is no fixed model, the table is just a reference point. In fact, because if they have a fixed model, the same that to study with a textbook, it is necessary to prepare the construction of the didactic model according to the class that will study it.

The author concludes his text by saying that this method of teaching with genres is new and does not have many results, but the expectation is good. Thus we can conclude, according to Vera Lucia, that the best way of learning a foreign language is to study genres from didactic sequences, provided that teachers and students can progress together.

RESENHA - JESSICA

"Producing didactic sequences for EFL teaching" is an article about teaching and learning of English as Foreign Language (henceforth EFL), produced by Vera Lúcia Lopes Cristovão, a teacher of English Teaching Methodology and Practice, who works at Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Her studies, as a Doctorate student of Applied Linguistics at Pontifícia Universidade Católica de Curitiba (PUC-PR), is about teaching of foreign language, didactic sequences and text genres. She also developing other researches about language and education, (including teaching and learning), according to Schneuwly e Dolz, 2004; Bronckart e Machado (2004); Machado e Cristovão (2006), and the theoretical basis on socio-discoursive interactionism. From this perspective, her main objective in this article is presents the genre as a tool to teaching and learning of a foreign language, and the basis to producing didactic sequences.

With the same concern in mind, in this article, Cristovão presents a critical reflection about the teaching and learning of EFL. Firstly, the author aims to defend the importance of L2 (second language) to the teacher education and development, which is considered as *active and efficient contributors in scientific, technological and international production and development*. After that, she presents the currents conditions of teachers and students, and the materials used for them.

In essence, Cristovão discusses about the inadequate and inappropriate condition of teaching and learning of EFL, because of that, she presents a critical thinking and a possible solution about it. With this criticism, her main issue is showing the genres as contents to be taught and learned, because they can adapting the situation (context) of the classes, an important point to be consider in these processes. Another relevant point is the development of language capacities, for that, the teachers should make use of didactic sequences from the didactic models of genres, as their procedure.

The proposal of didactic sequences is based on genres: the description of their main characteristics. It includes some essential aspects about teaching and learning, such as, the specific situation (context of teaching and learning); the language in use (their roles in our society); the critical knowledge (the language level); the improving of language abilities (reading, writing, speaking and listening) and the development of language capacities (action, discursive and linguistic-discursive).

All that are related to the PCNs-LE (Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Estrangeira), an important document that considers the teaching of a foreign language as a contribution to the citizenship.

This point is included in the didactic system, because its content gives the necessary information to explore this aspect, for example, contextualization; characterizing; comprehending; developing reading strategies; focussing on linguistic and discursive components; making explicit the situation (context) and consolidation and project. All these are based on a didactic modal of a genre.

In my opinion, this procedure is a choice, not only to make the teacher closer to a necessity of students, but mainly, to present another more autonomy option to teacher's work. However, to teachers adapt this proposal, they must such for refers and scientific knowledge to understand, and after, teach base on this theoretical basis. Sometimes it means change, because they need to adapt the language conception and the theatrical basis about the didactic system, for example. Nevertheless, this kind of transformation and adaptation is part of the development process of teachers, and of learners, with a use of a genre, based on didactic sequence.

In my view, this article presents a possible begging to all the teachers (and learners) get in touch with this relevant proposal of teaching and learning. In addition, this article shows the opinion of an important teacher and researcher about the perspective of didactic sequences of EFL. It is not only an opportunity of reading, but also of learning, specially, to future teachers, they must thinking about their perspective, knowledge and others issues directly related to their important paper in the future, as a teacher; and nowadays, as a student.

This kind of reading, is very important to who is includes in this process, as a teacher or as a learner. The first one, because Cristovão show us another option of teaching to be working towards more autonomy. The second one, because of the students must know about important aspects of this procedure, such as the content and objectives.

I am a future teacher, included in a didactic sequence procedure, because of that I can say that it is a good option of reading, as a student or as a future teacher. This is a speed-reading, which makes clear some relevant aspects about this proposal of teaching and learning, and, mainly, presents a critical reflection in a simply way. To read this article can improves your knowledge, and with that, open your mind to have an opinion about it.

Source: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes, 1999. **Producing didactic sequences for EFL teaching.** New Routes in ELT Magazine.

Diário de leitura – 3º bimestre (Entrevista Vera Lúcia)

Discente: Jéssica Paiva da Silva **2º ano de Letras**

Docente: Prof. Dr. Maria Izabel Tognato

Trabalho referente à disciplina de Língua Inglesa

1. A linguagem do ponto de vista interacionista e sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), desenvolvido inicialmente por BRONKCART, 1999/2003/2007/2009; 2006; 2008; 2009) está inserido dentro de várias concepções, uma delas é a interacionista de linguagem. Essa perspectiva considera, sumamente, a linguagem como processo de interação e está voltada para fatores como o processo de ensino e aprendizagem a partir dos gêneros textuais – *constituem como artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade* – bem como, da sequências didática – *é considerada um conjunto de atividades progressivas, planificadas em torno de uma situação de comunicação clara, guiadas por um objetivo geral, voltadas para um projeto de classe e orientada por gênero(s).*

Na perspectiva do ensino de gêneros e da sequência didática alguns nomes como SCHNEUWLY E DOLZ, 2004; MACHADO E CRISTOVÃO, 2006; CRISTOVÃO, 2007; 2008, 2009, são extremamente importantes, desde os membros do grupo de Genebra, aos estudiosos atuais, como Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Um ponto importante que emerge dos estudos desenvolvidos pela professora Cristovão, é o fato de que deve-se ter uma concepção coerente a respeito da docência em seus processos – de ensino e aprendizagem – isto é, é necessário que os aluno, sendo futuros docentes saibam "olhar" com uma visão adequada ao respectivo contexto que está (ou estará) inserido, neste caso, os contextos de ensino e aprendizagem na formação de professores, e posteriormente, no contexto de atuação dos mesmos.

Não é necessário somente estudarmos um determinado processo, mas sim termos a percepção de qual a perspectiva da qual partimos para nos direcionar a esse processo. No caso do ISD, não devemos tirar de "vista" a concepção a partir da qual ele é proposto, pois esse fator influência diretamente tanto em seu estudo, como em sua prática.

1.1- As concepções acerca da formação de professores

Os estudo da Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, estão relacionados à questões como a linguagem e educação, a linguagem e o trabalho (ensino e aprendizagem), a partir das reflexões de Bronckart e Machado (2004).

Campo Mourão, setembro de 2013

Dentro de seus trabalhos e projetos estão: a avaliação do processo de formação do professor de línguas, isto é, a formação docente no curso de Letras. A partir desse trabalho, desenvolve-se reflexões primordiais como o papel do professor, a concepção de linguagem, e a própria formação em questão: o espaço de ensino aprendizagem que o curso oferece.

Nesse sentido, a professora afirma que "No curso, as diferentes situações de ensino e aprendizagem poderiam criar as tensões necessárias para que o aluno, futuro professor, pudesse superar seu nível atual e apreendesse sistemas mais complexos como artefatos simbólicos e materiais."

Ou seja, é importante observar que o próprio curso de Letras possibilita um espaço de duas guias: O ENSINO E A APRENDIZAGEM. Não somente, um ambiente de aprendizagem como alunos, mas, sobretudo, um espaço de prática de ensino, como futuros professores.

O ensino é por vezes, erroneamente, pensado como um processo que se dá posteriormente a formação de professores. No entanto, se faz necessário que os alunos dos cursos de licenciatura, não sejam considerados, meramente, como alunos em processo de aprendizagem somente, mas, primordialmente, como futuros professores. E assim, o processo de ensino e aprendizagem devem se realizar mutualmente.

Além disso, devemos pensar o ensino e aprendizagem de línguas, como processos, em uma perspectiva interacionista. Ou seja, uma concepção da linguagem como *prática social*, de acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com as Diretrizes Curriculares da Educação (DCEs). Tais documentos apresentam as respectivas concepções de linguagem e ensino que devem ser trabalhadas, visando o desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos.

2. O aluno em processo de formação, o futuro professor

Em relação a formação do aluno como futuro professor, Critovão afirma que seria necessário (e realmente é) um projeto que vise a formação inicial, a qual estará voltada para a perspectiva de gêneros textuais.

Desta forma, em suas palavras, ela elenca alguns dos objetivos deste projeto: "possibilitar aos alunos, futuros professores, vivenciarem a aprendizagem de princípios para o ensino, a própria concepção de linguagem como prática social, a pesquisa como constitutiva do agir docente e um trabalho com gênero relacionado ao seu uso em situações de comunicação, ou seja, o agir linguageiro e agir prático imbricados ao uso de um gênero."

O primeiro objetivo: *possibilitar aos alunos, futuros professores, vivenciarem a aprendizagem de princípios para o ensino,* se faz fundamental em dois pontos para a formação de professores: tanto no que se refere a dualidade do acadêmico: aluno e professor: bem como, em ralação ao ambiente do curso, como um espaço de vivencia da futura profissão (do futuro professor), isto é, um ambiente de aprendizagem visando, simultaneamente, o ensino.

No que se refere a *própria concepção de linguagem como prática social,* podemos considerar como principal, a consideração da concepção de linguagem na prática de ensino e aprendizagem, e não apenas na teoria. Isso porque, muitas vezes, o uso de uma determinada concepção de linguagem, não se faz coerente a concepção de ensino adotada. Essa perspectiva, deve ser adotada não só como base teórica para o ensino, do aluno como futuro professor, mas como prática social, ou seja, inserida no contexto de ensino e aprendizagem ao qual o acadêmico pertence, e também, ao qual o futuro professor pertencerá.

O âmbito do ensino também pode (e deve), ser aliado ao de pesquisa. Este seria outro ponto desenvolvido neste projeto, proposto pela professora Cristovão, *a pesquisa como constitutiva do agir docente*. Essa é uma das relevantes finalidades que aliaria os estudos acadêmicos a questões teóricas que, por vezes, o suporte curricular dos cursos de Letras, não abrangem. Contudo, essa é uma das formas de aproximar os eixos de pesquisa ao de ensino, uma proposta coerente e necessária à formação de professores.

Todas estas questões estão voltadas para *um trabalho com gênero relacionado ao seu uso em situações de comunicação,* ou seja, um projeto que visa o ensino, pesquisa e vivência, no processo de formação inicial do futuro professor, (enquanto aluno) a partir dos gêneros textuais.

De acordo com a perspectiva de gêneros, esses seriam como instrumentos para o ensino e aprendizagem de língua que concerniria *o agir linguageiro e agir prático imbricados no uso de um gênero*, em outras palavras, os gêneros abarcariam aspectos importantes como a perspectiva, a iniciação à pesquisa, e o início da prática docente do futuro professor, pelo próprio espaço de graduação.

3. Um olhar para a formação de professores

A professora Cristivão dedica-se aos estudos dos gêneros textuais e formação de professores (inicial e continuada), em relação ao processo (ensino e aprendizagem) e ao próprio desenvolvimento do profissional (professor). Essas são as prioridades de estudo que ela desenvolve, e que se fazem extremamente coerentes ao processo de formação do

professor: visar não somente a aprendizagem de acadêmicos em processo de formação como também, o ensino, tão importante à atuação dos futuros professores.

O aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), está ancorado a duas importantes questões: não apenas a teoria (no âmbito da pesquisa, por exemplo), quanto a metodológica (na prática docente).

Uma outra concepção teórica mencionada pela professora Cristovão é a de Vygotsky, quando afirma que: *O curso de Letras PODE ser um meio privilegiado para criar zonas de desenvolvimento proximal necessárias para a aprendizagem e para o desenvolvimento*. Uma das maiores contribuições dos trabalhos de Vygotsky, está na compreensão do percurso do desenvolvimento intelectual.

Deste modo, a adoção desse conjunto de concepções, como a interacionista sociodiscursiva, do trabalho com os gêneros, e vygotiskiana, fazem-se coerentes à formação de professores. Primeiramente, com a concepção interacionista tem-se o ensino e aprendizagem de línguas como um processo, em seguida, com a perspectiva do trabalho com o gênero temos a consideração de que *trabalhar com gêneros significa trabalhar com o agir no mundo*. Por fim, em relação a formação de professores, devemos levar em consideração, de acordo com a teria de Vygotsky, que a docência também se constitui em percurso de desenvolvimento, em que se pode (e deve) *criar zonas de desenvolvimento proximal necessárias para a aprendizagem e para o desenvolvimento*, como observa Cristovão.

Em suma, os trabalhos como esses da Professora Cristovão, contribuem para interpretar as representações construídas em textos no e sobre o trabalho docente, sendo que esse trabalho deve ser considerado um *gênero profissional* no qual os textos e aportes teóricos vão tecendo esse gênero, de forma que proporcione seu desenvolvimento e compreensão.

3.1 A formação docente e o início de sua prática

Devemos sempre considerar que a própria formação de professores proporciona um espaço de contato com a prática de ensino, para os futuros professores. Entretanto, como afirma Cristovão *Partindo da necessidade de proporcionar ao professor em formação inicial uma relação estreita entre ensino e pesquisa*, deve-se a partir do estágio proporcionar um contato maior do futuro professor com seu ambiente de trabalho, no entanto, simultaneamente *precisamos nos servir de abordagens que nos possibilitem interpretar as dimensões profissionais desse profissional e oferecer*

coerência entre o tipo de ensino que proporcionamos na formação inicial e o que esperamos encontrar em sua prática na formação continuada.

Nesse sentido, pode haver um desafio ao possível desenvolvimento de um trabalho na perspectiva do ISD no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. Quanto a essa questão, Cristovão sugere, como depoimento de sua experiência, algumas metodologias viáveis e coerentes como a realização de *grupos de estudo, atividades práticas como observação de contextos educacionais; análise de material didático; análise de práticas de avaliação; planejamento; produção de atividades de ensino de língua estrangeira; regência (prática de ensino de língua estrangeira); avaliação; investigação pedagógica e elaboração de textos como relatório crítico e resenha.*

Estas são algumas atividades de análise de pontos relevantes para o trabalho no estágio de Língua Inglesa, que permitem o contato e discussão em relação à teorias relativas a prática das atividades a serem elaboradas e aplicadas, um processo extremamente necessário na formação de futuros professores.

Sendo assim, essas atividades proporcionariam a ampliação do contato com o ensino e com a pesquisa. O primeiro, por apresentar uma proposta de análise de pontos relevantes, como os materiais didáticos e as avaliações que aproximam o futuro professor de sua prática docente na produção de um possível *modelo didático*. O segundo, por permitir a busca e o estudo de teorias que abrangem as questões do processo de ensino e aprendizagem, no contexto escolar (professor, aluno, contexto etc.)

Esses dois critérios são importantes pois *é pela análise do contexto que se determinada o gênero a ser trabalhado, as capacidades de linguagem que os alunos já dominam e aquelas que precisam ser aprendidas.* Por isso, essas propostas de atividades, a partir do ISD, culminariam no desenvolvimento de fatores importantes para desenvolver e impulsionar os futuros professores, tanto à PESQUISA quanto ao ENSINO, ou seja, seria uma possibilidade de estudo para a busca das respostas de COMO e COM QUEM (E ONDE) os mesmos irão trabalhar.

3.2 O ensino de línguas e o ISD

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, especificamente, da Língua Inglesa. Cristovão afirma que uma proposta de material didático, a partir dos pressupostos teóricos do ISD seria, objetivamente, *um material voltado para possibilitar que o aluno, por meio do estudo de textos e desenvolvimento de atividades práticas, amplie suas possibilidades de participação social, tanto pelo aprendizado da*

língua inglesa quanto pelas reflexões proporcionadas durante a realização dos trabalhos.

Este objetivo, abrange fatores importantes para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Isso é explicito, na consequência desse trabalho na teoria (estudo de textos) e na prática (desenvolvimento de atividades): ampliar as possibilidades de participação social do aluno, a partir da aprendizagem da língua e das discussões realizadas durante esse processo.

Nesse sentido o ISD, trabalha uma proposta de material coerente que leva o aluno para além da aprendizagem da língua, a partir dos textos. Seus principais objetivos são importantes, pois consideram fatores sociais, contextuais e culturais:

" trabalhar com práticas sociais;

viabilizar atividades práticas nas quais a língua estrangeira possibilite o contato com outras formas de entender o mundo ;

ampliar a possibilidade de participação efetiva em novas práticas sociais;

empreender ações com a linguagem para agir no mundo social;

socializar diferentes pré-construídos culturais que podem revelar traços culturais distintos e diversos."

Em suma, nas suas palavras da professora, *o trabalho com a língua aborda compreensão e produção escrita e oral, de forma a capacitar o aluno a agir com a linguagem em diferentes situações de comunicação.*

4. A proposta de um procedimento didático, a partir do ISD: resultados parciais[1]

Uma proposta considerável, voltada ao ensino e aprendizagem de línguas, com base no ISD, é a sequência didática (doravante, SD). *O ISD propõe o procedimento de seqüência didática para organizar o ensino*, ou seja, é um procedimento que permite a convergência de um conjunto de atividades, de acordo com os objetivos do ISD.

O procedimento da SD, parte de um gênero como sendo instrumentos úteis para o agir na linguagem, e que tem por finalidade desenvolver as *capacidades de linguagem* dos alunos. Nas palavras de Cristovão *podemos pensar que, no ensino em torno de uma abordagem com base em gêneros, se os aprendizes não sentirem necessidade de um determinado gênero para seu agir verbal, haverá muito maior dificuldade para sua apropriação*. Primordialmente, é necessário que nos apropriemos dos gêneros em

[1] As relações mais diretas e específicas com a prática da SD, em nossa turma (2°ano de Letras), serão feitas a partir desde item.

nossas situações comunicativas, como instrumentos úteis, que estão à disposição em nossa sociedade.

Nesse sentido, como enfatiza a professora Cristovão, *Ela seria constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a seqüência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular. Como fechamento, haveria uma produção final.*

A primeira produção é um passo importante nesse procedimento, para o aluno e para o professor. O primeiro, pois pode promover o "contato inicial" mais estreito com a produção de um texto, e o segundo, pois permitirá um tipo de diagnóstico de questões como os conhecimentos do aluno e sua habilidade escrita.

Outro ponto importante da primeira etapa da escrita do aluno é que, como enfoca a professora, *Esse diagnóstico serve então para orientar a elaboração de diferentes atividades que proporcionam recursos e meios para a aprendizagem de diferentes operações de linguagem necessárias para a refacção daquele mesmo texto.*

Posso afirmar que essa é uma etapa de várias descobertas, não só para professor, mas também, para o próprio aluno inserido nesse procedimento. É uma fase de primeiro contato com o gênero trabalhado, e de retomada dos conhecimentos acerca dele. Uma maneira inicial de organizar e iniciar um processo de aprendizagem em relação ao gênero, quanto a questões linguísticas, discursivas, cognitivas, dentre outras.

Dentro dessas questões, estão as capacidades de linguagem, que devem ser trabalhadas associadamente, pois possuem relação de dependência entre si. A capacidade de ação está voltada *à mobilização de conhecimentos, representações* e conteúdos, que contribuem para o reconhecer o gênero, adequá-lo ao contexto de produção. A capacidade discursiva também está voltada a essas questões, porém, relacionados *à organização do conteúdo em um texto e sua forma de apresentação.* Enquanto a capacidade linguístico-discursiva agrega essas questões voltadas para *o domínio de operações de linguagem (coesão e coerência, por exemplo).* Em síntese, todas as capacidades estão relacionadas às representações e aos conhecimentos relacionados ao *agir linguageiro.*

Afirmo que no trabalho com o gênero carta de aconselhamento (nas formas de pergunta e resposta), na disciplina de Língua Inglesa II, os fatores relacionados às capacidades linguísticas, foram trabalhados coerentemente.

Campo Mourão, setembro de 2013

Alguns critérios trabalhados, quanto a essas capacidades foram: na capacidade de ação – a carta de aconselhamento deve apresentar um pedido de conselho; expressar um problema e pedir uma solução, declarar o problema de maneira clara; capacidade de discutrsiva – usar um apelido e um pseudônimo, seguir a estrutura composicional do gênero em quetão (*salutation, main body and closing phrase*); capacidade linguístico-discursiva – uso adequado de pronomes, tempos verbais, verbos modais e pontuação.

Esses fatores relacionaram as capacidades, articuladamente, e objetivaram também, a capacidade do aluno em expressar um problema pessoal e pedir conselho em busca de uma solução, visando desta forma, o agir social e aspectos contextuais, tão relevantes no processo de aprendizagem dentro da concepção do ISD.

Em relação a aspectos críticos, o gênero em questão, proporcionou a pesquisa relacionando livros de autoajuda e de literatura, como forma de buscar ajuda e de ampliar o conhecimento a respeito desses gêneros.

Os aspectos tipológicos do gênero carta de aconselhamento, estão voltados à descrição e ao relato, e os léxico-gramaticais ao vocabulário em relação a problemas da adolescência e a função de aspectos linguísticos como verbos modais, uso do gerúndio, *frasal verbs*, e de tempos verbais mais recorrentes.

As impressões gerais deste trabalho foram satisfatórias, em minha opinião, visto que o trabalho com a SD é uma proposta didática organizada e coerente ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, inclusive a Língua Inglesa, a partir de um gênero. Esse último, foi extremamente coerente quanto as capacidades de linguagem e também ao *agir linguageiro*, em aspectos sociais, contextuais, tipológicos, críticos e léxico-gramaticais.

A meu ver, os objetivos comunicativos desse gêneros para o desenvolvimento das capacidades de linguagem estão sendo atingidos, mesmo que este procedimento ainda não apresentou resultados finais, pois está em andamento.

Contudo, o conhecimento, análise e uso de mecanismos e elementos linguísticos/ discursivos, que compõem e funcionam no gênero carta de aconselhamento, estão se mostrando coerentes e satisfatórios para aprimorar as capacidades de linguagem, e habilidades linguísticas (writing, reading, listening, speaking); mas, sobretudo, para os processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na formação docente da turma do quarto semestre de Letras.

4.1 Alguns desafios na formação e prática docente

Uma importante proposta da professora Cristovão é o trabalho em rede e de projetos inter e transdisciplinares (ou multidisciplinar). Essas seriam duas possíveis vias de acesso para solucionar dois respaldáveis desafios apontados pela professora: *1) o impacto e a sustentabilidade das propostas resultantes de pesquisas e 2) a relação das pesquisas com políticas públicas de ensino e de formação de professores.*

É interessante a observação feita pela professora, de que as intervenções na educação devem levar em consideração aspectos econômicos, sociais, culturais e outros, extremamente coerentes para a prática educacional e docente. Assim a proposta de trabalho em rede, se faz crucial e necessária ao contexto atual da educação, da prática docente e seus desafios.

Uma outra dificuldade, está relacionada aos aspectos teóricos metodológicos do ISD, é o fato de que esta perspectiva, que agrega fatores como o ensino da Língua a partir dos gêneros, tenha se se tornado, de certa forma, "modismo" ou "pretexto para ensinar gramática".

Equivocadamente, é comum essas afirmações a respeito da proposta de trabalho com os gêneros, porém o gênero não deve ser confundido (e fundido) com o objetivo do desenvolvimento desse trabalho. Objetiva-se, sobretudo, o ensino de línguas, e não o ensino de gêneros, isto é, o gênero como um pretexto.

Uma das soluções para esse equívoco, seria o engajamento e estudo em relação a linha teórica e metodológica do ISD, que de acordo com a professora Cristovão, *demandam empenho, estudo, vivência com a perspectiva teórica-metodológica e engajamento.*

Fonte: Entrevista – **CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes: o interacionismo sociodiscursivo em discussão.** Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 2, n. 3, ago./dez. 2010.

Campo Mourão, setembro de 2013

Campo Mourão, setembro de 2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO

FECILCAM
Fábrica, gratuita, de qualidade

ENTREVISTA COM VERA CRISTOVÃO

Acadêmico: Rafael Zeferino de Souza
Curso: Letras – Português/Inglês
Disciplina: Língua Inglesa
Professora: Marileuza Miquelante

Campo Mourão
Outubro / 2013

A entrevista de Vera Lucia Lopes Cristovão: O Interacionismo Sócio Discursivo em discussão ressalta a importância dos gêneros textuais na formação inicial e continuada de professores tanto em sua relação com o processo de ensino aprendizagem quanto em sua relação com o desenvolvimento profissional.

Em 1997, ela se envolveu com a elaboração de material didático para ajudar os professores da rede publica do Núcleo Regional de Educação de Londrina. No fim de 1997 e 1998 compôs a equipe de produção de material didático para a correção fluxo. O material foi construído em torno de gêneros textuais para o ensino de inglês no ensino fundamental.

Ela afirma que precisa proporcionar ao professor em formação inicial uma relação estreita entre ensino e pesquisa para que os mesmos adquiram conhecimento para ser um ótimo professor. Essa interação se da através de grupos de estudos análise de material didático, planejamento, entre outras atividades que leva ao conhecimento.

Sendo assim, o ensino de gêneros e as sequências didáticas se constituem como antefatos simbólicos que se encontram à disposição da sociedade, eles configuram-se como praticas sociais de referências para nosso agir, mas só podem ser considerados como verdadeiros instrumentos de aprendizagem quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para o nosso agir e nossa linguagem.

Os gêneros textuais são as diferentes espécies de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade e reconhecidos com facilidade pelas pessoas. Por exemplo: notícia de jornal, letra de musica, bilhete, romance, poema entre outros. Os diversos gêneros textuais levam o educando a adquirir conhecimentos através de textos diversificados que circula no nosso cotidiano.

A sequência didática é considerada um conjunto de atividades progressivas, planificadas em torno de uma situação de comunicação clara, guiadas por um objeto geral, voltadas para um projeto de classe e orientada por gêneros.

Assim sendo, a sequência didática se desenvolve a partir de um diagnóstico, ou seja, a produção de um texto pertencente a um gênero e a partir deste texto parte para elaboração de diferentes atividades envolvendo o texto.

Portando, os gêneros textuais são instrumento para o ensino e eixo organizados de sequências didáticas, é necessário que o conjunto de atividades propicie a transposição didática adequada aos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivados e ensinados, de acordo com as capacidades dos alunos, suas necessidades, interesses e objetivos.

Referência:

CRISTOVÃO, Vera Lúcia. Revista Nupem, v.2, n.3, ago./dez.2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO

FECILCAM
Fábrica, gratuita, de qualidade

PRODUCING DIDACTIC SEQUENCES FOR EFL TEACHING

Student: Rafael Zeferino de Souza

Course: Languages Course

Subject: English

Professor: Marileuza Miquelante

Campo Mourão
October / 2013

Vera Lúcia Lopes Cristovão is a teacher of English Teaching Methodology and English Teaching Practice at UEL - Universidade Estadual de Londrina. She studied doctorate about the teaching of foreign languages, text genres and didactic materials. She works as associate professor and head of the Department of Foreign Languages at the UEL.

In her article "Producing didactic sequences for EFL teaching" Vera talks about the general objective of L2 teaching and the importance of teacher education/development, that have like objective the Didactic Sequences is to develop the capacities of language.

The textbooks has no concern in developing language skills. Then, the didactic sequence is developed from a genre, attributing all forms of work in one type of text.

Cristovão talks of the objective of the article that is to share with the reader some ideas of the use of genre as a tool for the teaching/learning of a foreign language, applied in didactic materials in the form of didactic sequences.

Vera Lucia points out in her text that a field important to teach English is the "international area". She also says that students and teachers are unmotivated and lost the teaching material in question, as many students and teachers cannot adapt to the teaching method.

She also says that the work in the classroom should be developed according to the reality of the students, and also that the teacher has to be creative when working with the material you have on hand, as Vera says, there is no perfect material.

To produce a didactic sequence, has the theoretical basis: socio-discoursive, because the subject develops for social.

The genres are didactic forms of statements, instruments that allow us to communicate. The language happens in a socio historical context which implies that ideological, happens in a social organization. Each group is organized in its language.

Vygotsky says that whoever dominates another foreign language, can be associated with the mother tongue. We speak Portuguese, don't use the right verbal tense: present, past and future, when we talk, in the English is different, we use tenses correctly for us to communicate. e.g.: I express the future using "will" not "go" as usual in Portuguese.

Vera says that the didactic sequence is produced from the didactic model of the genre chosen, and this didactic model includes the description of the main

characteristics of the genre that are considered possible to be taught to contribute to the process of learning of the students.

Finally, Vera recounts her choice to work with the didactic sequence, the didactic sequence isn't work alone, it's just a support. Through didactic Sequence can be seen an improvement in student more real when working around a specific genre, can realize the socio discursive language in our students.

I (Rafael) see the work of the didactic sequence is something new, and that is extending in all schools every days. Today with all the difficulties of being an elementary school teacher, to teach a foreign language, we must seek and adapt to new methodologies, doing so with the students awaken their interest in studying and learning.

Reference:

CRISTOVÃO, Vera Lucia. Producing didactic sequences for EFL teaching.New Routes in ELT, São Paulo, n.8, p. 22-23, jun. 1999.

ANEXO M – PRODUÇÕES ESCRITAS DE TEXTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS (1º Bimestre de 2014)

UNESPAR

Student: Aline Cristina Fernandes

Grade: 3º, Letras Course

Subject: English III

Teacher: Mari

An account about a different night at University

Yesterday, March 17th, we had a nice night at University. Three Americans (Mc Kenna, Macy and Ross) and one Mexican girl (Carla) went to University do a kind of lecture for students of Letras course. They told us about their culture, involving some aspects like where the country is located; their family, friends; school; the food's variety; places to visit and have fun in their city; parks; lakes and they did a comparison about education in Brazil and IN THE United States, and after, with Mexico. The experience was amazing.

Firstly, Mc Kenna and her family told us about their culture. They are from Irvine, a city in the southern of California, twenty minutes away from the beach and the Disneyland. So, I image they have a lot of great activities to do!

In American school, year is September to June. In USA winter is December through March, and they have two weeks off school before Christmas for a winter break. And they get off school from the end of June until beginning of September for summer break.

Mc Kenna's family go to the church on Wednesdays and Sundays. In vacation, they do volunteer work, and also go to a lot of parties~~, birthdays parties and go to~~ and church camp for one week. She told us about a different custom they have; after parties they put forks on the grass, and put toilet paper around their friends' house.

They also commented how students behave at school. Mc said in USA students respect teacher, and when the bell rang they sit down and pay attention in

[M1] Comentário: It would be better to use A REPORT

[M2] Comentário: It is not separated

[M3] Comentário: You should use an article instead of numeral

[M4] Comentário: To give a lecture

[M5] Comentário: Instead of FOR use TO

[M6] Comentário: Check the difference: like, as, such as

[M7] Comentário: Use AND

[M8] Comentário: Use a PERIOD (.) Start a new sentence THEY...

[M9] Comentário: Check the use of DO/MAKE

[M10] Comentário: The American year at school is from Sep to June

[M11] Comentário: Use o artigo definido

[M12] Comentário: Use from Dec to March

[M13] Comentário: Use o artigo definido

[M14] Comentário: It's better to say: During vacation

[M15] Comentário: Make voluntary

[M16] Comentário: Use definite article

class. Because there the education on University is very expensive (40.000 dollars per year), so students study hard to win a scholarship. And she had noticed, here in Brazil students never stop talking. ~~Still about education~~, they also said teachers don't have salary on vacations; if they want to to get money they have to~~receive, they~~ work at summer school or have another job during this period~~in the summer~~. And students choose their subjects at school, they have six subjects, so they ~~you~~ will choose a difficult or a basic level. And after, people will analyze your résumé to see if during high school you chose difficulties or easy level for study, then they will indicate you for a University.

[M17] **Comentário:** Substitute the preposition

About their food, they told us they have a big breakfast; a small lunch, and just in the dinner they will eat "home cooking". And they bring lunch to school, and in high school they have thirty five minutes for lunch.

A strange point about their culture they told us is about funerals. Funerals in USA are like a wedding; thousand people are invited; they organize the funeral during seven days and they spend a lot of money, the ceremony is very expensive. And nowadays, they are choosing to cremate the body, because it is less expensive.

Now about the Mexican girl. Carla is eighteen, and she lives in Ciudad del Carmen, a beautiful island in Mexico, and she is doing a interchange by Rotary. She speaks English very well.

[M18] **Comentário:** Check it when you start

She told us the oil is the mainly economy of her city, and the island was the principal coconut producer, but after a drought the production decrease. There, the ecosystem is "mangue" and they are trying to preserve it.

About her culture she said interesting things like, Carnival happens in February like here, and she likes this party, because they dance with people who are parading. Her favorite holiday is "Dia dos muertos", they celebrate it at school and at home, so they put water, flowers, food, cakes, cupcakes, pictures in a table; they believe people who died will return, because they miss all of this. For them, the death isn't sad.

About education, she explained us, in public school students have two class of English class, plus another idiom; and in private one they have half Spanish, plus half English, plus another idiom.

UNESPAR

In Mexico, native culture is very important. Maya culture is very known, but there are another cultures too. She showed us a lot of pictures about places to visit, to have fun, monuments of her city, bridges, different kind of foods, sports students do, and pictures about her culture, her friends and family.

In my point of view, this experience must happen frequently at college, because it's wonderful when you study hard-a language, hardly, and you have opportunities to know and hear people explaining about their culture, their habits and customs. Another point is, I imagine if one day I will travel to another country to improve my English language, but when I stop to thinking about the money I will spend, etc, then, I feel disheartened. So, it isn't because I study Letras that I will have the opportunity to have contact, to live by side with a foreign culture. I agree with this lecture, with this experience, because we may compare our culture with their culture, it was great!

[M19] Comentário: Another – just one
Other – more than one - plural

Student: Aline Cristina Fernandes

Grade: 3º, Letras Course

Subject: English III

Teacher: Mari

A report about a different night at University

Yesterday, March 17th, we had a nice night at University. Three Americans (McKenna, Macy and Ross) and a Mexican girl (Carla) went to University to give a lecture to students of Letras course. They told us about their culture, involving some aspects such as where the country is located; their family, friends; school; the food's variety; places to visit and have fun in their city; parks and lakes. They make a comparison about education in Brazil and in the United States, and after, with Mexico. The experience was amazing.

Firstly, McKenna and her family told us about their culture. They are from Irvine, a city in the southern of California, twenty minutes away from the beach and the Disneyland. So, I thought they have a lot of great activities to do!

The American year at school is from September to June. In the USA winter is from December to March, and they have two weeks off school before Christmas for a winter break. And they get off school from the end of June until the beginning of September for summer break.

McKenna's family go to the church on Wednesdays and Sundays. During vacation, they make volunteer work, and also go to a lot of parties; and church camp for one week. She told us about a different custom they have; after parties they put forks on the grass, and put toilet paper around their friends' house.

They also commented how students behave at school. McKenna said in the USA students respect teacher, and when the bell rang they sit down and pay

attention in class. Because there the education in University is very expensive (40.000 dollars per year), so students study hard to win a scholarship. And she had noticed, here in Brazil students never stop talking. They also said teachers don't have salary on vacations; if they want to get money they have to work at summer school or have another job during this period. And students choose their subjects at school, they have six subjects, so they will choose a difficult or a basic level. And after, people will analyze their résumé to see if during high school they chose difficulties or easy level for study, then they will indicate them for a University.

About their food, they told us they have a big breakfast; a small lunch, and just in the dinner they will eat "home cooking". And they bring lunch to school, and in high school they have thirty five minutes for lunch.

A strange point about their culture they told us is funerals. Funerals in the USA are like a wedding; thousand people are invited; they organize the funeral during seven days and they spend a lot of money, the ceremony is very expensive. And nowadays, they are choosing to cremate the body, because it is less expensive.

Now about the Mexican girl. Carla is eighteen, and she lives in Ciudad del Carmen, a beautiful island in Mexico, and she is doing an interchange by Rotary. She speaks English very well.

She told us the oil is the main economy of her city, and the island was the principal coconut producer, but after a drought the production decrease. There, the ecosystem is "mangue" and they are trying to preserve it.

About her culture she said interesting things like, Carnival happens in February like here, and she likes this party, because they dance with people who are parading. Her favorite holiday is "Dia dos muertos", they celebrate it at school and at home, so they put water, flowers, food, cakes, cupcakes, pictures in a table; they believe people who died will return, because they miss all of this. For them, the death isn't sad.

About education, she explained us, in public school students have two class of English class, plus another idiom; and in private one they have half Spanish, plus half English, plus another idiom.

In Mexico, native culture is very important, Maya culture is very known, but there are other cultures too. She showed us a lot of pictures about places to visit, to have fun, monuments of her city, bridges, different kind of foods, sports students do, and pictures about her culture, her friends and family.

In my point of view, this experience must happen frequently at college, because it's wonderful when you study a language, hardly, and you have opportunities to know and hear people explaining about their culture, their habits and customs. Another point is, I imagine if one day I travel to another country to improve my English language, but when I stop thinking about the money I will spend, etc, then, I feel disheartened. So, it isn't because I study Letras that I will have the opportunity to have contact, to live by side with a foreign culture. I agree with this lecture, with this experience, because we may compare our culture with their culture, it was great!

UNESPAR

Students: Aline Fernandes, Mitali Médice e Talitta Pelosi.

Grade: 3º Letras

Teacher: Marileuza Miquelante

Subject: English Language III

QUESTION 4

"A partir da leitura de Furtoso quanto à classificação dos tipos e funções de avaliação, podemos perceber a existência de diferentes funções, como: diagnosticar, controlar e classificar. Esse apontamento indica que precisamos atender a essas três funções de forma moderada e clara. Diante de tal posicionamento, como poderíamos, enquanto futuros professores, adequar as nossas avaliações a fim de promover mudanças no processo de ensino - aprendizagem de L.E. na Educação Básica? O que tais mudanças acarretariam e quais os possíveis impactos para o processo de ensino-aprendizagem?"

2	• a resposta argumentativa não deve ter título;
3	• identificar as informações principais do texto;
2	• escolher as informações que respondem ao comando (**seleção**);
2	• apresentar a afirmação inicial de sua argumentação (**tópico frasal**);
1	• retomar a pergunta (**temática**);
2	
2	• apresentar argumentos que sustentem a afirmação inicial da proposta (**justificativa**);
	• comprovar os argumentos, por meio de exemplos, comparações, citações de autoridade, dados estatísticos etc.;
2	
2	• usar linguagem formal;
	• utilizar a 3ª pessoa.
17	

Fiz as observações, please, observem se os tópicos acima foram atendidos por vocês, ticando-os

Argumentative Response

We believe as future teachers, firstly we must know and be aware about tests' form; and after we must learn in practice, how adapt our tests, considering the classroom context, and student's needs, because "For the student, the test must be a

[M1] Comentário: As future teacher é um aposto, não é?

[M2] Comentário: Vejam a regra para o uso do apóstrofo

[M3] Comentário: Ao invés de depois, o aconselhável é secondly. Consultem: http://www.sk.com.br/sk-conn.html

[M4] Comentário: Aqui falta a partícula para o infinitivo.

[u5] Comentário: Melhor omitir o artigo e o usar a palavra test no plural

way to overcome the difficulties and continue developing in learning for the teacher must be a way improve their teaching procedure." (HAYDT, 2004, p.141, *apud* Furtoso (2008) /*our traduction*)

Many times, due to a lack of experience, or even lack of knowledge, we couldn't elaborate good tests, with clear and objective questions, neither reach to intended objectives with them, this, when we know or we are awareness of our tests' objectives, and due to this reason, teachers must "revise their relation with all the components of the teaching planning: objectives, programmatic content, modalities and assessment criteria, that their pedagogical practice be transformative" (FURTOSO, 2008, p.149/*our translation*) We know that, when you don't have experience, elaborate a test may be like a "torture".

To avoid this kind of stress, it takes organization. As future teachers, we think to adapt our tests to obtain changes, and to achieve positive results in the teaching and learning process, we must devise a plan, for the purpose of identify the knowledge students already have about certain content, and analyze their difficulties, and needs about the content; and from them on, we may think in activities involving that identified knowledge, and new informations to overcome the possible difficulties, using activities ~~with more~~ dynamics and entertaining, like quizzes, ~~for example~~; and teachers always should do the content's reviews, therefore, you bring students closer and calmer in relation to the studied content, before the test.

Thus, teachers may obtain results that can actually diagnose, control and/or classify student's grades, not only the student's learning, but also the performance of teachers' methodology; as mediate of knowledge and as tests/assessments creators and/or producers.

Therefore, we may emphasize that "we must not worry about "get thinner" only our speech with actual theories, in other words, if we prepare a formative, a summative, etc, but, we must and need understand the function of these assessment in the educational context and recognize it importance for teaching and learning rise." (FURTOSO, 2008, p.142/*our translation*)

[u6] Comentário: Me parece que falta um sinal de pontuação aqui

[M7] Comentário: Use a process before the verb.

[M8] Comentário: Use TO because the verb is in the infinitive

[M9] Comentário: Wouldn't it be CAN'T?

[M10] Comentário: Não seria OS/the ao invés do TO

[M11] Comentário: Isto é o substantivo, não seria o adjetivo

[M12] Comentário: Ver regra de uso do apóstrofo

[u13] Comentário: Tive dificuldade para entender a ideia.

[M14] Comentário: You or WE?

[M15] Comentário: WORD ORDER

[M16] Comentário: Fiquei em dúvida. Preciso entender melhor essa frase

[M17] Comentário: THERE ISN'T PLURAL FOR THIS WORD

[M18] Comentário: O verbo envolver poderia aqui. Talvez reescrever o trecho

[M19] Comentário: WORD ORDER

[M20] Comentário: APOSTROPHE

[M21] Comentário: Is it the appropriate word??

[M22] Comentário: Não seria o contrário?

[M23] Comentário: Mediate é o verbo, como seria o substantivo?

[M24] Comentário: Seria o possessivo adjetivo, não?

[M25] Comentário: A ideia é melhorar! Se sim, a palavra seria improvement

UNESPAR

Argumentative Response

We believe, as future teachers, firstly we must know and be aware about the way we prepare the assessment; and secondly, we must learn in practice, how to adapt our tests, considering the classroom context, and student's needs, because "For the student, tests must be a way to overcome the difficulties and continue developing in learning, for the teacher it must be a way to improve their teaching procedure." (HAYDT, 2004, p.141, *apud* Furtoso (2008) /*our traduction*)

Many times, due to a lack of experience, or even lack of knowledge, we can't elaborate good assessment, with clear and objective questions, neither reach the intended objectives with them, this, if we know or we are conscious about the objectives of the tests we prepare. And due to this reason, teachers must "revise their relation with all components of the teaching planning: objectives, programmatic content, modalities and assessment criteria, thus, teachers' pedagogical practice will be transformative". (FURTOSO, 2008, p.149/*our translation*) We know, when we don't have experience, elaborate a test may be like a "torture".

Then, to avoid this kind of stress, it takes organization. As future teachers, we must adapt our assessment to obtain changes. And if we want achieve positive results in the teaching and learning process, we must devise a plan, with the purpose of identify the knowledge students have already about certain content, and then, analyze/diagnose their difficulties, and needs about the content.

And based on students' difficulties, we will prepare activities involving the identified knowledge that must be developed, using new information to overcome the possible difficulties and also using dynamics and entertaining activities, like quizzes, as a tool to improve students' knowledge.

Teachers should always do reviews of the studied contents in class, then, we bring students closer and calmer in relation to the studied content, before the test.

Thus, teachers may obtain results that can actually diagnose, control and/or classify the student's learning, not only student's grades, but also the performance of teachers' methodology, as a knowledge mediator and as tests/assessments creators and/or producers.

Therefore, we may emphasize that "we must not worry about "get thinner" only our speech with actual theories, in other words, if we prepare a formative, a summative, etc. but, we must and need understand the function of these assessment in the educational context and recognize its importance for teaching and learning improvement." (FURTOSO, 2008, p.142/*our translation*)

Student: Geovani Augusto Nunes 3° ano Letras

Report

At the beginning of the presentation Ilara read us a story about the culture , the first part of the presentation was the American Girls and Their father , They also have another mother and younger brother , plus They Were not at the presentation .
Are field gatepost 2 years ago , and evangelicals are viewed on a mission .
Both studying Colégio Estádual , studying at home but Also in Accordance with the teaching of his country .
Had very little contact with the English language , However Appear now quite fluent .
The first was to Appear Mcayla said what caught his attention , in relation to education , was collegues here in Brazil , the students not silence while the teacher is lecturing , it is quite different in its country .
Mcayla said he is finishing high school and want to make an entrance here in Brazil , and if approved , intends to continue living here .
They Showed us some pictures of friends in town , she lives in Irvine , California , USA .
Sister d Mcayla spoke a little less than Mcayla , Talked about how she is feeding Them in your country . According to her her breakfast is the most important meal of the day is much strengthened containing : fried eggs , bacon , pasta , sweets , finally , unhealthy and fatty foods , However , your lunch is lighter : only one fruit and then take an afternoon coffee and dine .
One very interesting thing that Their father said , Is That When someone dies there , the funeral is prepared for about a week , who will read the speech end , who will play the last flower , finally procedures for the funeral, are seen in the equal movies , and all this is very expensive, but this is about to change , to be accessible to the poor Also . After Their speech , it was a moment to open questions and we had a 15 minute break .

The second part of the presentation was the Mexican girl in the beginning , it was with a full coat of pendants , keychains, pins etc. . . she called these things to waste , but then explained was that They were souvenirs from all the places she had passed , and the memory of Brazil was on the left side of the jacket , she said it is so you're always close to your heart .
She lives on an island, but she said They are not lost in the middle of nowhere, because this island has a very large bridge connects the mainland. What is interesting and it gave a lot of emphasis is collegues bridge is one of the longest bridges in the world , is a beautiful bridge that is lit at night and will changing colors During the night .
She lives with her mother in a nice, big house , and she said her mother treasured a lot of junk through the house but then provided to Soton and keep these things inside , she said a great place to spend time with friends .
Showed some places she likes to go to get distracted and go to parties with friends .
spoke about their food , it was nice to have clarified the misconception That We Generally commit to imagine what we call nachos , nachos are true , but she Showed us the difference .
Said They have the custom of eating soup with salad , and the most shocking for us Brazilians it is said that ating avocado with salt , lemon and tomato , and surprised we consume with milk and sugar , it is interesting to compare two diverse cultures , this cultural shock .
She said Mexicans have The Custom of Celebrating the Day of the Dead with a party . Spruces up the whole house like halloween put up many foods on the table and leave it there for the dead coming back to kill the longing for loved . They think the way is Necessary to make a picture of him with a lighted candle, because if the candle is off he does not think his house and wanders looking for it .
She and her friends at school to develop awareness of the project , forming a task force to clean up the beaches , etc. . To keep the city clean .
Their economy revolves around oil, coconuts However there Which oils are extracted for products , and Also the mangrove .

Opportunities like these are very enriching for us students, because in addition to Developing our

listening . It makes us learn about other ulturas , so that would not learn just by watching a movie or searching the internet . have participated **was** one inactively exprienia and hope que sometimes have .

No inicio da apresentação Ilana leu-nos um texto sobre a cultura, a primeira parte da apresentação foi das garotas americanas e seu pai, elas têm também mãe e mais um irmão mais novo, mais eles não foram à apresentação.
Estão em campo mourão há 2 anos, são evangélicos e viram em missão.
Ambas estudam no Colégio ESTADUAL, mas também estudam em casa de acordo com o ensino de seu país.
Tiveram muito pouco contato com a língua portuguesa, no entanto já se mostram bastante fluentes.
A primeira a apresentar-se foi Mcayla, disse que o que mais chamou sua atenção, em relação à educação, foi o fato de que aqui no Brasil, os estudantes não fazem silencio enquanto o professor está dando aula, isso é bem diferente em seu país.
Mcayla disse que está terminando o ensino médio e pretende fazer um vestibular aqui no Brasil, e se for aprovada, pretende continuar morando aqui.
Mostraram-nos algumas fotos de amigos da cidade, ela mora em Irvine, Califórnia, USA.
A irmã d Mcayla falou um pouco menos que Mcayla, ela falou sobre como é a alimentação deles em seu país. Segundo ela seu café da manhã é a refeição mais importante do dia, é muito reforçado contendo: ovos fritos, bacon, massas, doces, enfim, alimentos não saudáveis e gordurosos, no entanto, seu almoço é mais leve: apenas uma fruta e depois tomam um café da tarde e jantam.
Uma coisa muito interessante que o pai delas falou, é que quando morre alguém lá, o funeral é preparado por uma semana aproximadamente, quem vai ler o discurso final, quem vai jogar a ultima flor, enfim os procedimentos de um velório, igual são visto nos filmes, e tudo isso é muito caro, mas isto está prestes a mudar, para que seja acessível também aos pobres. Depois da fala deles, foi aberto um momento para questionamentos e tivemos uma pausa de 15 minutos.

A segunda parte da apresentação foi da menina mexicana, no início, ela estava com um casaco cheio de pingentes, chaveiros, broches etc. ela chamava essas coisas de lixos, mas depois explicou que eram lembranças de todos os lugares que ela havia passado, e a lembrança do Brasil estava do lado esquerdo do casaco, ela disse que é para que esteja sempre perto de seu coração.
Ela mora em uma ilha, porém ela disse que eles não estão perdidos no meio do nada, porque essa ilha tem uma ponte muito grande que a liga ao continente. O que é interessante e que ela dava bastante ênfase é o fato de essa ponte ser uma das maiores pontes do mundo, é uma ponte linda que a noite é iluminada e vai mudando de cores no decorrer da noite.
Ela mora com sua mãe em uma bela e grande casa, e ela disse que sua mãe guardava muitas tralhas pelo meio da casa, mas depois providenciou um sóton e guarda essas coisas lá dentro; ela disse que um ótimo lugar para passar o tempo com os amigos.
mostrou alguns lugares que ela gosta de frequentar para se distrair e ir a festas com os amigos.
falou sobre sua comida, foi legal ela ter esclarecido um equívoco que nós geralmente cometemos em imaginar que aquilo que chamamos de nachos, são os verdadeiros nachos, mas ela mostrou-nos a diferença.
Falou que eles têm o costume de comer sopa com salada, e o mais chocante para nós brasileiros é que ela disse que come abacate com sal, limão e tomate, e estranhou nós o consumirmos com leite e açúcar, isso que é interessante ao se comparar duas culturas diversas, esse choque cultural.
Ela disse que os mexicanos tem o costume de celebrar o dia dos mortos com festa. Enfeita-se toda a casa como se fosse halloween colocam-se muitas comidas na mesa e deixam lá para que os mortos voltem para matar a saudade dos entes. Para que eles achem o caminho é necessário deixar uma foto dele com uma vela acesa, porque se a vela estiver apagada ele não acha sua casa e fica vagando procurando-a.
Ela e seus amigos desenvolvam na escola um projeto de conscientização, formando um mutirão para limpar as praias, manter a cidade limpa etc.
A economia deles gira em torno do petróleo, no entanto há também cocos dos quais se extraem

óleos para produtos, e também o mangue.

Oportunidades como essas são muito enriquecedoras para nós estudantes, porque além de desenvolver nosso listening. Nos faz aprender sobre outras ulturas, de maneira que não aprenderíamos apenas assistindo a um filme ou pesquisando na internet. ter partipado foi uma exprienia irrivel e espero que hajam outras vezes.

Student: Geovani Augusto Nunes 3° ano Letras

Answer number 6

Como os professores de LE do curso de Letras devem avaliar a proficiência dos alunos (futuros professores)? Como as avaliações devem ser elaboradas e quais os critérios de correção devem ser considerados para produzir melhorias no processo de ensino-aprendizagem?

In the Furtuoso's text, more specifically on the topic: Starting the path towards assessment in the area of foreign language, the author ~~uses the chapter to comment some references that might comprise the bibliography of the subject, in two tangents, initial and continuing teacher's education. Noting that the notes of this chapter are possible proposals for inclusion of assessment.~~ Among the topics discussed, the focus in assessing proficiency of a foreign language teacher is worrying. The Language Course's teachers have as work to train qualified teachers to teach the discipline of foreign language at school, so that we can change the reality today, schooling, in regards the demotivation of students in relation to FL, and still, the fact that many do not actually learn the language in school.

According to Furtoso, this is a theme that deserves attention "the low linguistic proficiency of English teachers have been pointed as one of the main problems of the teaching quality"

Thus, the professor of FL has a huge challenge in the quest for teacher training, and also have to face in many cases the institutions themselves and the fact that academics do not have the basic knowledge of a foreign language due to ~~education itself~~ experienced in basic education, which is mostly of poor quality. So, how ~~to~~ teach the language and at the same time ~~to form the teacher~~? This also implies the vision of the three types of assessment (diagnostic, formative and summative), in the sense in which the teacher needs to raise the strategies of their diagnostic evaluation, but taking into consideration that just as in basic education, higher education also use of summative assessment for the student to be approved, it becomes more difficult to work in time to assess the proficiency of a foreign language.

Therefore, teachers need to use different teaching tools, for example, additional readings and individual assistance. Perhaps this is one of the paths that should be taken into consideration during the assessment process. Thus, evaluations should first meet the diagnosis of the student, then the teacher will be able to develop your plan of action, having before him the challenge of achieving your goals such as the future teacher's proficiency, and thus draw the correction strategies, considering some criteria, for example, in oral proficiency: the fluency, the pronunciation, the concordance, the grammar, etc.

- a resposta argumentativa não deve ter título;
- identificar as informações principais do texto;
- escolher as informações que respondem ao comando (**seleção**);
- apresentar a afirmação inicial de sua argumentação (**tópico frasal**);
- retomar a pergunta (**temática**);
- apresentar argumentos que sustentem a afirmação inicial da proposta (**justificativa**);
- comprovar os argumentos, por meio de exemplos, comparações, citações de autoridade, dados estatísticos etc.;
- usar linguagem formal;
- utilizar a 3ª pessoa.

Fiz as observações, please, observem se os tópicos acima foram atendidos por vocês, ticando-os

[u1] Comentário: Observem a ordem do artigo

[u2] Comentário: Verificar o nome do autor/a

[u3] Comentário: Inserir o ano

[u4] Comentário: Não seria SEÇÃO

[u5] Comentário: Para atender os alunos, talvez fosse melhor ir direto ao assunto

[u6] Comentário: Verbo flexiona na terceira pessoa/presente simples

[u7] Comentário: Seria o caso uma preocupação? Se sim: AS A WORRYING

[u8] Comentário: Não seria LETRAS COURSE?

[u9] Comentário: Me parece confuso o texto

[u10] Comentário: Concordo com low linguistic proficiency

[u11] Comentário: Penso o vocabulário Poderia ser EM RELAÇÃO AUNO

[u12] Comentário: Inserir o pronome e mudar o a conjugação do verbo

[u13] Comentário: Crase entre artigos, não?

[u14] Comentário: Falta o artigo definido

[u15] Comentário: Caberia melhor a leitura

[u16] Comentário: Usar letra maiúscula

[u17] Comentário: Usar o verbo auxiliar e o sujeito para formar a pergunta OS PROFESSORES (PROFESSORS) PODEM TEACH THE LANGUAGE AND AT THE SAME TIME TO PREPARE THEM TO BECOME TEACHERS?

[u18] Comentário: Melhor usar FUNÇÕES

[u19] Comentário: Confesso que não entendi

[u20] Comentário: Use o auxiliar para o condicional

[u21] Comentário: Verifique o emprego do pronome (concordância)

[u22] Comentário: Isso não faz parte da gramática?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – *CAMPUS* DE CAMPO MOURÃO

STUDENTS: Jéssica Paiva da Silva
Karla de O. Lopes Machado Oliveira
Taisa Martins Jordão
TEACHER: Marileuza Ascencio Miquelante

ARGUMENTATIVE ANSWER

Question: On the subject evaluation, How is this subject dealt during the Teaching Practice (3rd and 4th years) and what is your opinion about this topic at the graduation?

The avaliation theme, in general, is not included as an area of concentration, with due emphasis in the Letras' course.

The issue tends to be discussed only during the traineeship and / or discipline of Teaching Practice in the final years of the course, at which time the students already struggling with the need to develop and to implement assessments in schools, and consequently, must have well defined what the role of assessment is in the teaching-learning process. There is a little approach and lack of theoretical background on the issue of evaluation, according Furtoso (2008) "tem levado a uma prática avaliativa reprodutora de modelos teórico-práticos questionáveis" (p.131).

We must consider that the discipline of Teaching Practice, which can be understood as a measuring between the theory that the academics study during the graduation and the practice held in internships, it assumes a great responsibility to have to contemplate several different themes and approaches that can provide supports for the role of academics in the classroom. Let's see what Scaramucci (2007) says about it.

[M1] Comentário: Spelling problem

[M2] Comentário: As it should be done

[M3] Comentário: Precisa rever este trecho. Parece-me que a idéia pode ser melhor expressa

[M4] Comentário: According to...

UNESPAR

> "Um rápido exame dos currículos de formação de professores de línguas (não incluo aqui apenas os de L2 e língua estrangeira, mas também os de materna) deixa clara a ausência de uma preocupação mais séria com a avaliação, na medida em que raramente é tematizadada da mesma forma que são outras fases do processo de ensino-aprendizagem." (*apud* FURTOSO, 2008, p.130).

Accordingly, for the curricular reasons the evaluation theme is not handled in a specific way, for the study of analysis and discussion of important concepts about the evaluation process.

Beyond these considerations, we should reflect that in many cases, what is missing is that this subject at graduation is also linked to a cycle in which academic teachers are not adequately prepared to address and implement the review with students what they lead to reproduce supposedly valid and consistent practice during the internship time and, consequently, in the future professional performance practice. Furtoso (2008) says that "por falta de tempo e espaço os alunos-professores não se aprofundam na questão da avaliação, seja ela como componente curricular ou questionada e discutida como prática dos próprios formadores" (p.131).

We conclude that to have the necessary changes in regard to assessment practices and conceptions, we must first reflect on a process of curricular reform on the teacher training at the same time where it's necessary to invest in training courses and training for teachers in action. Thus, it is possible that student-teachers have the necessary theoretical basis about the evaluation, the same way as the "indirect education", which takes place through observation and participation in the practice of their trainers, understanding what is role to be exercised in the professional practice.

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

- a resposta argumentativa não deve ter título;
- identificar as informações principais do texto;
- escolher as informações que respondem ao comando (**seleção**);
- apresentar a afirmação inicial de sua argumentação (**tópico frasal**);
- retomar a pergunta (**temática**);
- apresentar argumentos que sustentem a afirmação inicial da proposta (**justificativa**);
- comprovar os argumentos, por meio de exemplos, comparações, citações de autoridade, dados estatísticos etc.;
- usar linguagem formal;
- utilizar a 3ª pessoa.

Fiz as observações, please, observem se os tópicos acima foram atendidos por vocês, ticando-os

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

UNIVERSIDAE ESTADUAL DO PARANÁ - *CAMPUS* DE CAMPO MOURÃO

RELATO

CAMPO MOURÃO, 31 DE MARÇO DE 2014

Student: Rafael Zeferino de Souza
Professor: Marileuza Ascencio Miquelante
Language Course – 3º year

Account

In this day, we had one conversation with one family of EUA and with one young girl of the Mexico. This conversation happened on the 17th of March at Unespar – Campo Mourão with the all students of Language Course.

Beginning with the student Ilana, she introduced with aspects about culture and presented the people that will talk with the students. Too, the student Celise translated what people were talking, to the language course understand.

So, first who introduced went the girl Makana, she is 17 years old, she lives in California with her Family (all they were there), on the city Irvini. She has a big Family, in her free time she likes go out with the friends on the parks and lakes. She plays sports, love dinner and celebrates birthday, so, she goes to church every Sundays and Wednesday, her school dancers are super fun, and she takes photos with the friends. In the winter she goes ice skating at the mal. She talked too, that in Irvini the teenagers work hard and play hard, school is advanced and difficult and the city has a lot of fun things to do and is full of beautiful places to go.

Afterwards of the girls has talked about her and her Family, some students asked things about them, the culture, of the country.

Passing the break, it was the time of the Karla to introduce.

Karla is Rotary exchange student, through this project she has contact with other cultures and other people.

She is from Mexico and lives in an island of 200,000 inhabitants. To show how it is their culture, she uses photos.

She reports that oil is the main source of economic there, she shows that she likes her town and there has the longest bridges in the mainland, 23 km. She said that the island was one of the producers of coconut, but there was a drought and production was affected.

She also shows that in her city, they celebrate Carnival, but is in February, wear costumes and all people participating in the parade together.

Celebration her favorite is the Day of the Dead. She reports that people think they are satanic for celebrate this day.

On the weekends, the main avenue has many attractions, and are freely available for smaller age. The most popular sport in the city it is the "kaiak" She possesses a half scholarship at a school, she studied French and boxing. She likes to go out with friends.

One very important thing she said was that the Mayan culture is the most important of her country. She shows many things, as is the food, days, social life, school and many other things...

The girls talked about some aspects I liked and think interesting:

Makana and her family talked about how is the funeral celebration, this aspect attract attention me. They said that when one person died, is one week to bury e to happen the funeral. But it is complicated because is very expensive to do a funeral, and people that don't have money is hard. So, the people are adopting the cremation as the best way. I think that when happen one death on the family is very hard, and when one person died and we don't have money or status to do an adequate funeral is most complicated.

She said too, how is the diet theirs, in general, all people in EUA, they eat very good in the morning, like: bacon, eggs, toast, crêpe and other food on the breakfast, because is the main diet of the day. On the lunch they just eat some fruit and on the dinner they eat food. I think that, this diet is not good for me, I think I couldn't have this diet because I will feel nauseous every day the same food.

Karla has said about the food in Mexico, I liked and I would like to eat Mexican food, on the Mexico has very kind of food, like here in Brazil: "sanduiche" is "torta" there. People eat a lot of junk like "tortilha, chips, pimenta, torta etc". Other things they eat are avocado with lemon, salt and onion, I'm not brave enough to eat it. It's disgusting. The traditional food in Mexico is beer with parsley and pepper, but I won't dink, because I don't like beer and don't drink alcohol.

Listening, watching the girls, the family was very important for me, I like to listen people to speak in English, know about other culture. Sometimes I don't get to understand what other people talk, but that day, I got to understand very words, understand what people want to talk. But I still have much difficulty. Do this activity provided me to learn more English, to pay attention with the words, with the language,

of course I always get wrong. But when I can do anything, listening, understand I'm very happy.

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - *CAMPUS* DE CAMPO MOURÃO

RESPOSTA ARGUMENTATIVA

Tema: Avaliação

CAMPO MOURÃO, 07 DE ABRIL DE 2014

Ana Caroline de Queiros

Hilquias Eufrásio Stirle

Rafael Zeferino

LETRAS – UNESPAR –Campus Campo Mourão
3º Ano – Língua Inglesa III
Prof. Marileuza

RESPOSTA ARGUMENTATIVA

Quanto ao senso crítico e o interesse pelo aprendizado é possível dizer que, em várias instituições, os alunos perdem interesse pelos conteúdos trabalhados e desconhecem até mesmo os possíveis resultados da formação escolar. Isso ocorre, talvez pelo uso da avaliação que tem como objetivo somente dar nota. Diante disso, de que forma poderíamos englobar toda a cultura que move a realidade do aluno e relacioná-las às atividades, mostrando como é manifestado o conhecimento? Seria esse caminho capaz de despertar o interesse pelo aprendizado? Em que aspectos?

The evaluation is a fundamental and indispensable process in the school context, but when it is done only to grade the student, it does not enable checking if the student actually learned the content. We can say that xxx is a ~~way more~~ superficial evaluation. This type of evaluation applied in most schools is originate of the students and teachers' beliefs that believe the purpose of the evaluation is only to note and enable to the parents, access to the results obtained by the children in school.

However, the evaluation has a broader function, besides classifying students' performance in "good or bad", it needs to diagnose their learning, identifying what was learned or not by them and also control, ie, analyze whether the objectives ~~of the work realized~~ were achieved by them, providing data for the teacher to improve the teaching learning process.

Thus, one way to stimulate student's interest by learning would be the adoption of different techniques that includes evaluative aspects related TO ~~of~~ social and cultural reality of the student. We cannot take evaluation as a product of student's learning and as an

instrument of the TEACHER'S power ~~of the teacher.~~ We must, first of all, reflect on the teaching-learning approaches and gradually adapt them so that it CAN BE related ~~s~~ to the real context of the student. With small gradual changes, we can incorporate in the evaluation method, in the selection of content and methodologies, concepts of man, society and education, challenging the students to reflect on their experiences, and formulate hypotheses from their reality, enabling they feel encouraged to seek and improve your knowledge.

For this, the teacher would need to develop a methodology that "~~connects~~" the structural content of the discipline with the previous knowledge of the students and also the reality that surrounds them, in order to develop varied activities which involve cultural, social, historical issues, seeking to connect them to the medium in which the student is inserted. An interesting example of work, in this perspective, focused the discipline of English Language, would be the development of activities related to cultural aspects, ie, the development of activities that relates cultural aspects of Brazil (context in which students live) and other countries of foreign language (United States, for example). Thus, the teacher could have varied resources that help him in his classes, like movies, music, texts of various genres, media in general (internet, TV, etc...), images, and more. Furthermore, it could also develop various activities like questionnaires, group work or individual that take the student understand not only the importance of knowledge of certain cultural aspects related to their country and with other countries, but also linguistic and grammatical knowledge, that integrate the objectives of the work to the disciplines of languages.

Thus, the student's interest in learning would be encouraged, because the students would have access to a teaching more connected to their reality and therefore, a more significant education. Students would not be restricted only to tedious content, reproduced to get grade, but would have a content integrated with their reality, inciting them to participate and act in the world and in society more actively.

- a resposta argumentativa não deve ter título;
- identificar as informações principais do texto;
- escolher as informações que respondem ao comando (**seleção**);
- apresentar a afirmação inicial de sua argumentação (**tópico frasal**);
- retomar a pergunta (**temática**);
- apresentar argumentos que sustentem a afirmação inicial da proposta (**justificativa**);
- comprovar os argumentos, por meio de exemplos, comparações, citações de autoridade, dados estatísticos etc.;
- usar linguagem formal;
- utilizar a 3ª pessoa.

Fiz as observações, please, observem se os tópicos acima foram atendidos por vocês, ticando-os

Geovani não leu o texto.

QUESTÕES DE LÍNGUA INGLESA III

1. (Aline, Talita e Mitalli)

~~Em sua opinião,~~ em que aspectos poderiam ocorrer melhoras no ensino e aprendizagem se o professor desse oportunidade para os alunos auxiliarem na escolha dos conteúdos da avaliação, ou na elaboração deste instrumentos? Quais seriam os possíveis caminhos para o professor conseguir realizar esta prática em todas as turmas que ele leciona?

2. (Isis e Patrícia)

Quanto ao tema 'avaliação', como ele é abordado no período da Prática de Ensino (3° e 4° anos) e qual sua opinião sobre a inércia que tange este tema na graduação?"

3. (Rômulo e Flávia)

Quanto ao senso crítico e o interesse pelo aprendizado é possível dizer que, em várias instituições, os alunos perdem interesse pelos conteúdos trabalhados e desconhecem até mesmo os possíveis resultados da formação escolar. Isso ocorre, talvez pelo uso da avaliação que tem como objetivo somente dar nota. Diante disso, de que forma poderíamos englobar toda a cultura que move a realidade do aluno e relacioná-las às atividades, mostrando como é manifestado o conhecimento? Seria esse caminho capaz de despertar o interesse pelo aprendizado? Em que aspectos?

4. (Jéssica, Taísa e Karla)

"A partir da leitura de Furtoso quanto à classificação dos tipos e funções de avaliação, podemos perceber a existência de diferentes funções, como: diagnosticar, controlar e classificar. Esse apontamento indica que precisamos atender a essas três funções de forma moderada e clara. Diante de tal posicionamento, como poderíamos, enquanto futuros professores, adequar as nossas avaliações a fim de promover mudanças no processo de ensino - aprendizagem de L.E. na Educação Básica? O que tais mudanças acarretariam e quais os possíveis impactos para o processo de ensino-aprendizagem?"

5. (Ana Caroline, Hilquias, Rafael)

Você considera que um trabalho avaliativo envolvendo as três modalidades de avaliação (diagnóstica, somativa e formativa) implicaria em resultados positivos no

processo de ensino-aprendizagem de uma LE? Apresente argumentos que defendam sua opinião.

6. (Geovani, Samara e Simone)

~~Na sua opinião,~~ como os professores de LE do curso de Letras devem avaliar a proficiência dos alunos (futuros professores)? Como as avaliações devem ser elaboradas e quais os critérios de correção devem ser considerados para produzir melhorias no processo de ensino-aprendizagem?

7. (Celise e Ilana)

~~Em sua opinião, os professores que não possuem proficiência na Língua Inglesa conseguem usar de métodos de ensino-aprendizagem para ensinar os alunos nas escolas da rede pública? Justifique sua resposta.~~

8. (Prof. Marileuza)

Furtoso (2008, p.146) apresenta como opção de assunto para tratar na subseção "O que Avaliar?" uma questão preocupante entre os professores que é: "a falta de coerência entre o que se ensina e o que se avalia no contexto educacional". Norteados por esse fragmento e pela experiência/vivência de vocês, enquanto alunos de Inglês por meio do procedimento da sequência didática, façam apontamentos sobre os instrumentos e critérios avaliativos utilizados para avalá-los.

Gpo 1 = Aline, Talitta e Mitalli - pergunta No 4;
Gpo 2 = Isis e Patrícia - pergunta No 5;
Gpo 3 = Rômulo e Flávia - pergunta No 1;
Gpo 4 = Jéssica, Taísa e Karla - pergunta No 2;
Gpo 5 = Ana Caroline, Hilquias, Rafael - pergunta No 3;
Gpo 6 = Geovani, Samara e Simone - pergunta No 6;
Gpo 7 = Ilana e Celise - pergunta No 7/8 (pergunta da Teacher).

ANEXO N – PRODUÇÕES ESCRITAS DE TEXTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS (2º Bimestre de 2014)

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - *CAMPUS* DE CAMPO MOURÃO

Resumo

Artigo "Língua inglesa, formação de professores e cidadania: articulando áreas afins".

CAMPO MOURÃO, 12 DE JUNHO DE 2014

Acadêmica: Aline Cristina Fernandes, 3º ano Letras. **Resumo 2º Bimestre**

Os autores iniciam artigo *"Língua inglesa, formação de professores e cidadania: articulando áreas afins"* mostrando-nos que os profissionais da linguagem devem estar conscientes de que trabalham com um instrumento, que proporciona uma formação social relacionada a entendimentos e posicionamentos sociais no mundo. Os autores também apontam no texto a importância de um trabalho docente considerando o conceito de cidadania como algo presente na prática do professor, e também como transformador do debate educacional de Língua Inglesa.

Além disso, é abordado pelos autores a necessidade compreender a cidadania como formação completa do sujeito, e não apenas como um conceito que abrange apenas os direitos e os deveres da população. Assim, eles nos mostram que é importante propiciar aos estudantes a autonomia, os inserindo em situações de prática, para que eles entendam a importância de apropriarem-se de determinado conhecimento, e aprendam a utilizar esses conhecimentos na comunidade em que vivem. Na sequência, os autores afirmam que, as temáticas sobre a ética; convivência democrática; direitos humanos e inclusão deveriam ser trabalhadas pelos professores para desenvolver uma consciência em seus alunos sobre a inclusão de espaços que proporcionem aos alunos o diálogo, para que as diferenças sejam entendidas e valorizadas.

Os autores apresentam uma citação de Ribeiro (2002), este faz uma comparação entre o conceito de cidadania relacionado à democracia na Grécia Antiga e nos tempos contemporâneos. De acordo com Ribeiro, não diferente dos dias atuais, na Grécia Antiga quem podia ser cidadão era quem possuía bens materiais, assim, percebemos que o conceito de cidadania relaciona-se com o conceito da burguesia. É visto que em ambos os períodos o conceito de cidadania está vinculada à classe dominante, pois durante toda a história a classe burguesa tirou proveito de conceitos de cidadania e educação para valorizar e buscar seus próprios interesses. Devido a isto, Ribeiro questiona o conceito de cidadania como algo que deveria abarcar a heterogeneidade e a igualdade social.

Em relação ao papel dos professores de Língua Inglesa, os autores esclarecem que esses devem estar comprometidos socialmente, e atentos para lidar com a cidadania por meio da linguagem, pois os professores são responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento crítico dos indivíduos na sociedade, tendo a função de formar cidadãos plenos, capazes de realizarem intervenções dignas. De acordo com a citação da autora Placco (2006), ressalta-se como essenciais para a formação docente em relação à cidadania, as dimensões crítico-reflexiva, avaliativa; e ética, as

quais visam desenvolver aspectos como, reflexão sobre a prática docente; avaliação das práticas pedagógicas e estabelecimento de objetivos relacionados ao compromisso com a educação, e também entendimento sobre o tipo de homem; educação e sociedade que queremos ter.

Além disso, é visto que é necessário que os professores de LI sejam mais engajados com a realidade social e política da comunidade escolar em que trabalham. Analisa-se que os professores deveriam ser preparados, na formação inicial e continuada, para trabalharem com os temas de pluralidade cultural e educação para a cidadania, etc, pois sabemos que o educador não deve apenas conhecer, mas também atuar, para aprender na prática a lidar com essas temáticas, proporcionando a seus aprendizes um espaço para práticas cidadãs. É visto que a responsabilidade do professor de LI é grande, pois por meio da língua, ele deve fazer com que seus alunos percebam que a língua é viva, e assim construam significados relacionados com seus contextos sociais.

Em seguida, os autores nos mostram dados coletados por meio de gravações, sobre a metodologia de uma pesquisa realizada com acadêmicos e professores de LI em formação inicial e continuada. Assim, os autores exemplificam a metodologia das pesquisas. A professora P10 debateu de um modo mais explícito com seus alunos/estagiários a questão sobre o papel político dos professores de língua inglesa. A maioria dos estudantes compreenderam o pluralismo das práticas sociais da linguagem, a diversidade que existe na sala de aula, e a necessidade de realizar-se intervenções relacionadas à questões sobre cidadania e ensino de LI. Já a professora P08 e seus alunos discutiram sobre como auxiliar os professores e a escola a melhorarem os aspectos negativos que observaram durante o estágio, sem apontarem os culpados, pensando em estratégias de como trazer os pais para as aulas de LI dos alunos, tudo isto, conversando com professores, coordenação da escola, expondo as dificuldades sem constranger ninguém, visando contribuições para a escola e para o ensino e aprendizagem dos alunos; também planejavam um cartaz para mostrar os dados coletados, sem agredir ninguém, e com o objetivo de dar um retorno à escola. Assim, a pesquisa concluiu que essas atitudes de planejar mudanças abarcam aspectos da cidadania na escola.

Para finalizar, os autores afirmam que os profissionais do curso de Letras estão totalmente envolvidos com a vida social, pois assumem o discurso como prática social. Assim, a LE é o instrumento que o professor possui para tratar de questões como diversidade, cidadania e inclusão, visando conscientizar os estudantes do papel social da língua e suas questões políticas, relacionando assim a educação e a cidadania, isto tudo pode ser responsável para a construção de uma realidade melhor aos

estudantes, pois estes por meio da educação agirão sobre seu meio social de um modo consciente devido ao desenvolvimento de cidadania.

Referência

ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos; CAMARGO, Gladys Pens de Quevedo Pereira de. Língua Inglesa, Formação de professores e cidadania: articulando áreas afins. In: GIMENEZ, Telma. (Org.) **Tecendo as manhãs:** pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007.

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - *CAMPUS* DE CAMPO MOURÃO

SUMMARY

Article *"Critical literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity"*

CAMPO MOURÃO, 12 DE JUNHO DE 2014

Student: Aline Fernandes, 3rd grade, Letras Course. **Summary 2nd Bimester.**

The article "*Critical literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity*" begins explaining the presentation of the context of the program of teachers continuing education; the methodological approach for collection and data analysis; the theoretical base for this study, and the data analysis with the interpretation of results. The authors clarify that this collaborative project aim develop teaching and learning in different areas of knowledge, mediated by different textual genre through reading; they affirm the project analyzes and interprets the assignments developed by teachers of different areas, and its main objective is work in the sense of critical literacy.

Lessa and Liberali highlight the importance of teachers and pedagogical team work together to develop an effective work with student's reading. Because, the school needs all qualified teachers, that can deal and guide their co-workers. Accordingly to the authors, teachers that are project's participants discuss teaching and learning approaches, to get involved in social practices through reading, and develop assignments to work with their students, thus, they will involve the school community, because the project consider joint activities as essential to creative production of new cultural results.

Following, the authors explain us that in the project each teacher of support team, worked with one different textual genre, considering the lexical choices; the type of language in each theme in focus, because the language is understood as a tool in scientific concepts construction. Thus, the teachers had the objective of solve collective requirements, because the search object understands that the practice may transform the reality.

The authors highlight that the project understands activities through textual genres as tools to provide conscious actions from the students, aiming a transformation in the social community, these students live. For this transformation be achieved, the first step is identify and recognize the activity as useful for a particular purpose; after understand where students will use that knowledge, and finally analyze what they intend to produce; and then is defined the production process of their job object, that is the textual genre.

According to the authors, the students have the opportunity of learn contents of different school subjects through the texts they read, and at the same time, they learn

[M1] Comentário: O que estruturar do semestre indica que é para iniciar

[M2] Comentário: Pedro no trabalho os tempos dos autores aqui

[M3] Comentário: 3ª pessoa

[M4] Comentário: Um conector coberta aqui

[M5] Comentário: 3ª pessoa

[M6] Comentário: Depois de preposição verbo +ing

[M7] Comentário: ???

[M8] Comentário: preposição

to read these textual genres in a critical way. It's show us that in the project teachers are qualified to understand the function of different textual genres, these that materialize in the speech and that are used in the context of student's real life. Thereby, they understand the genres as a set of rules established by a social group. this that through language it's able to achieve a specific social purpose.

Then, the authors claim that in the production moment the students mobilizes several prior knowledge with the help of language capabilities, but many times they don't have consciousness about that process. Then, the project aim that students systematize various knowledge and skills they have. And through understanding of language capabilities, students may relate critically with different construction processes of text's meanings. Because through language capabilities the student can understand and produce a text in a specific situation, referring to its reference context through action capacity; the student can develop the capacity of use different texts organizations or discursive models, through discursive capacity; the student also can improve their capacity of use psicolinguistic operations and linguistics unites, through linguistic discursive capacity.

The authors point out that the project aims at verbal interaction among students and teachers, and among different kinds of texts and different areas of knowledge chosen to be read. Thus, reading is considered a cross tool, that une and transforms the teaching, and help to promote student's learning as a critical agent inside their communities, thus a grounding for citizenship. The authors explain, there is still much prejudices in relation to reading, they also highlight the unequal way reading is treated depending on the context, and the social class of the student. Thus, they states, students become character through reading, and they will transform the environment in which they live, so it is important teachers be aware in relation to do a good job with the critical reading.

According to them, in the project they are detected the communities needs, and thus, they are presented proposals for working with content areas, related to the community's context. Then, the school took over the need for develop a project through critical reading, and then, they will discuss the situation and find ways to deal with it. Besides, teachers looking for texts that discuss relevant contents, and that they make sense to students, thus, students may develop a debate and reflections about community's needs. From this, students and teachers try to visualize ways to deal critically with the content in their daily lives. It's clear that reading becomes a means to teaching and learning, and expands the ways of learning and acting in the world.

[M9] Comentário: [illegible]

[M10] Comentário: which

[M11] Comentário: 3ª pessoa

[M12] Comentário: Preposição e verbo

[M13] Comentário: [illegible] KINDS O F TEXTS?

[M14] Comentário: Não entendi...

[M15] Comentário: Terceira pessoa

[M16] Comentário: Não seria singular?

[M17] Comentário: Sua e S

[M18] Comentário: [illegible]

[M19] Comentário: Verbo + preposição

[M20] Comentário: [illegible]

The authors exemplify the projects of Math, Science and History, developed by support teachers, and they claim that the criticism literacy was worked in the three projects as a way for extracurricular and social knowledge transmission. The main goals of the projects were: get a different way to work with reading, that is attractive and do part of the students' lives, and become a real concrete object, in order to satisfy the daily needs of students; trying to overcome borders and integrating different sources of study, to deal with specific interests of a group; create opportunities to developing of critical collaboration in the construction of meaning, creating conflicts that will broaden knowledge; creatively about your everyday reality. That activities enable creative ways of using students' prior knowledge in a context of language production, aimed the knowledge development, to raise students' critical conscience.

Finally, teachers and researchers of the project reported the importance of the language be studied by teachers from all areas, aimed to transform their classrooms in a more critical and creative place. According to the teachers, the students became more involved and engaged in the activities in which they had to bring their real life experiences and connect it to the scientific content, and it will improve the way they think and devise ways to act in a more informed and critical, and it had a positive impact on the level of critical literacy. Thereby, the project had an innovative perspective, because it established a transdisciplinary vision of education.

References:

LESSA, Angela B. Cavenaghi T. e LIBERALI, Fernanda Coelho. Critical literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity. **DELTA** [online]. 2012, vol.28, n.2, pp. 331-352. ISSN 0102-4450

[M21] Comentário: Desenvolvido por ou desenvolvido para desenvolvido no

[M22] Comentário: Seria CRITICAL

[M23] Comentário: Não seria (boa condições)

[M24] Comentário: Por que no passado?

[M25] Comentário: De novo não entendi. Seria ADMING?

Estudante: Geovani Nunes
Disciplina: Língua Inglesa III – 2014

Resumo do capítulo 5: Língua inglesa, formação de professores e cidadania: articulando áreas afins.

Introdução

O texto é iniciado pela importância da linguagem em nossas vidas, "é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas"(BRONCKART, 2006, p.122). Diante disso, os autores apontam que os professores, profissionais que trabalham com a linguagem, possuem um papel relevante para se construir o conhecimento, formação e visão de mundo.
Os autores acreditam que as questões que envolvem cidadania devem ser levadas para os cursos de inglês, pois estes trabalham com a educação e com a linguagem, que forma o ser humano. Nesse texto, os autores vão expor algumas análises que foram feitas com professores em uma escola do norte do Paraná, para ver se as questões de cidadania são incorporadas em suas aulas.

Educação no século XXI: rumo à cidadania

Este capítulo foi escrito por Lucas Moreira dos Anjos Santos, Gladys Plena de Quevedo Pereira de Camargo e Vera Lúcia Lopes Cristóvão, intitulado Língua Inglesa, Formação de Professores e Cidadania: Articulando Áreas Afins, consiste em discutir a formação de professores de língua inglesa e sua articulação com educação e cidadania. Os autores iniciam o texto dando uma breve explicação sobre o papel que a educação assumiu em cada sociedade, elas falam que cada época tinha sua visão de mundo e valores e a educação se adaptava aos mesmos, por isso, julgam necessário que se pense educação neste milênio. Os autores vão focar em como o conceito de cidadania dialoga com a área de formação de professores de língua inglesa.

Educação e cidadania

Alguns autores contemporâneos, como Ribeiro, Osler, Starkey, Araújo, Klein e McCowan, afirmam que a "educação para a cidadania tem sido apontada como uma das formas de entender o processo formativo neste século.
Para Araújo e Klein, para se educar para a cidadania, é preciso que se entenda a "cidadania como formação completa do sujeito". Segundo eles, também, educar para a cidadania remete-se em criar situações existentes de prática dos valores básicos que o indivíduo deve seguir, para se adaptar à sociedade. Baseadas nesses autores, os autores afirmam que a educação para a cidadania abarcaria algumas questões a serem desenvolvidas no contexto escolar pelos educadores, que são: ética, convivência democrática, direitos humanos e inclusão, e em seguida explica cada um deles.
Ribeiro também preocupa-se em entender o conceito de cidadania, e nessa busca, nos remete para o surgimento do conceito de cidadania, na Grécia antiga, que estava relacionada com o conceito de democracia. A autora também aponta que os conceitos de cidadania e democracia surgiram para defender a desigualdade, só eram cidadãos, os homens livres, e, no mundo moderno, está ligado à burguesia, ou seja, sempre a classe dominante. Para Ribeiro, o estado liberal burguês se apropria da cidadania de modo a poder legitimar seus poderes, e cria "artifícios que inviabilizam a universalização de uma educação pública articulada aos interesses dos segmentos sociais e culturais tradicionalmente excluídos" (RIBEIRO, 2002, p.122). No entanto a autora, como os autores anteriores, defende que educação para a cidadania tem a ver com o processo de formação individual no geral.

Formação de professores de língua inglesa: qual o papel desses profissionais?

Aqui os autores justificam o porquê de articular a definição de cidadania à formação de professores de língua inglesa. Os autores explicam, de acordo com Bronckart, que é porque os profissionais formados nessa área estão em contato com a linguagem e é a linguagem a responsável por gerenciar as atividades do pensamento individual.
Moita Lopes argumenta ancorada em Gee, que Os professores de língua inglesa, ou ficam alheios a questões políticas e sociais ou assumem que essas questões estão diretamente ligadas com seu instrumento de ensino, que é a linguagem.
Em consonância com Alguns autores supracitados, os autores deste capítulo buscam desenvolver um panorama da formação de professores de inglês. Iniciam com Placco, que afirma que "se o professore atua com uma primordial função, a de formar cidadãos plenos, (...) este deve ser, então, o foco de sua formação " Placco defende uma formação por dimensões, e segundo ela são essas dimensões que serão capazes, se forem trabalhadas de maneira correta, de formar o professor comprometido socialmente.
E a autora defende também, que o processo de formação é permeado pelo desenvolvimento das seguintes dimensões: técnico-científica, de formação continuada, do trabalho coletivo, dos saberes para ensinar, crítico reflexiva, avaliativa, ética e política, e estética e cultural. E devem ser articuladas sincronicamente. Todas essas dimensões são muito importantes, mas três delas são mais propícias para o trabalho de formação do professor para a cidadania: Crítico-reflexiva, avaliativa e ética & política.
Os autores defendem que o trabalho baseado em dimensões proposto por Placco, levam a uma formação de professores de língua inglesa mais conscientes de seus papéis na sociedade e mais engajados com a vida política e social da comunidade em que trabalham.
Também citam Ferreira, que preocupa-se com formação de professores, mas esta está voltada para a área de línguas. Ferreira trabalha especificamente com a temática raça/etnia e formação de professores, e dentro dela é que a autora tem trazido reflexões sobre o ensino para a cidadania e o ensino crítico em sala de aula.
Freitas também preocupa-se com a relação entre o ensino de línguas e a educação para a cidadania, e por isso leva em conta o papel da educação atualmente. Ela afirma que atualmente as pessoas tem que estar mais preparadas para lidar com diferentes situações em vários momentos e a educação não deve servir para apenas conhecer, mas também para atuar, conviver e ser, e por isso, para ela a função do professor é propiciar espaços para a construção de práticas cidadãs nos alunos. Os autores concordam com Freitas quando ela aponta que isso implica em repensar o papel do professor de língua inglesa. E para os autores, é essencial que os formadores de futuros professores, levem a temática da cidadania para suas aulas, para que assim os futuros professores levem para suas turmas essas questões e formem, assim, cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Metodologia e Procedimentos de análise

Os autores usaram como base para sua pesquisa sessões de práticas de ensino de inglês, gravadas. Elas preferiram as sessões coletivas, porque dizem que são mais adequadas ao objetivo delas, por tratarem -as sessões coletivas- de assuntos variados.
Foram gravadas duas professoras-formadoras, a primeira teve duas sessões coletivas e a segunda teve três; em seguida dão uma breve explicação sobre cada uma das sessões.
Como categoria de análise, os autores se basearam nas dimensões do trabalho, propostas por Placco.

Análise dos dados

Em seguida, os autores analisam as sessões que observaram nas aulas das professoras formadoras. A primeira professora, foi chamada de P10 e a segunda de P8.
Segundo os autores, a professora P10 em vários momentos de suas aulas fala com seus estudantes sobre o ser professor de inglês, que está relacionado com a vida social; Leva os alunas a pensarem na relação ensino de línguas e cidadania; mostra o papel da linguagem na construção de determinada prática social; emprega o diálogo como enriquecimento mútuo. Enfim, os autores concluíram que na prática da professora formadora P10, existem atitudes de uma educadora

responsável que leva a questão da cidadania para as suas aulas. "A noção de cidadania está implícita nas atitudes da professora-formadora e explícita em suas falas, na medida em que ela coloca que a linguagem também é vista como prática social e parte do modo como percebemos o mundo".
os autores apontam que a professora-formadora P8 teve em suas sessões as três dimensões do trabalho do professor mais relacionadas à cidadania, - práticas de um educador responsável; usava o diálogo como enriquecimento mútuo e como gerenciamento de conflitos pela via de negociação; seus alunos já têm em mente que eles são futuros professores e têm desenvolvida uma consciência de que o outro é muito importante para tornar o espaço escolar mais produtivo, visto que os mesmos levam os problemas encontrados nos estágios para a sala de aula, a fim de que isso contribua positivamente, no processo. Os autores, também afirmam que a professora P8 contempla aspectos de cidadania em suas aulas mesmo sem ter essa temática como objetivo.

Considerações finais

Por fim, os autores concluem que a formação de professores de inglês, ultimamente, tem se mostrado muito produtivo e articula conceitos-chave que permeiam a área educacional como um todo, principalmente, porque os profissionais que são formados pelos cursos de letras estão envolvidos com a vida social e veem a linguagem como prática social; e porque atualmente um grande número de discursos têm sido veiculados, e isso contribui para a conscientização de que os professores devem estar engajados com a vida política. Ambas as professoras apresentam atitudes de um educador responsável e comprometido com a cidadania, pois inserem em suas aulas a temática da cidadania, com o objetivo de ensinar para a cidadania. No entanto, uma delas faz isso de maneira explícita, enquanto, a outra de maneira implícita. Os autores terminam levantando um questionamento: se o trabalho com a cidadania, de forma implícita, é suficiente para conduzir os futuros
Profissionais ao engajamento dessas temáticas em suas práticas pedagógicas, ou se apenas ter práticas cidadãs já serve para o trabalho com a cidadania. Desta forma, o texto defende que os formadores devem refletir sobre como têm tratado a cidadania e outras temáticas contemporâneas na prática de ensino.

Referencias

GIMENEZ, T. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007.

Estudante: Geovani Nunes
Disciplina: Língua Inglesa III – 2014

Introduction

In this article, the authors discusses the importance of critical literacy in the teaching-learning process. It's based on socio-cultural-historical theory, teachers who have continued to provide educational training in different areas, through the genres. One reason for the development of this research was the interest in the results obtained by Brazilian students in PISA:

• PISA 2000 - 32 th among 32 countries
• PISA 2003 - 37 position among 41 countries
• PISA 2006 - position 48 among 56 countries

These tests are often criticized, but according to the authors, the results of these tests and surveys that attempt to change the status quo of teaching conditions in public school, served as a support for the PROGRAMA AÇÃO CIDADÃ. This program studies the human problems from the perspective of Applied Linguistics, in order to overcome the problems that occur in the educational process.

1. The program context and methodological approach for collecting and analyzing data

This article talks about a project for continuing education of teachers called: LEITURA NAS DIFERENTES ÁREAS and is part of PROGRAMA AÇÃO CIDADÃ that aims at teaching and learning in different areas through various discursive genres. Addresses the problems of reading presented by Brazilian students, with the ultimate goal of critically literate students in different areas through these genres.

The authors also says the project aims to develop the Teacher Support Teams, which work independently to reading in different subject areas. This team concerns a group of teachers in a school be liable for a matter to be worked with colleagues at your institution. The authors states that this team leads to socialization and accountability of those involved in creating the activities.

The authors explains that the reading project in different areas, there is a group of teachers who work critical literacy in different areas of transformative way to work in communities. These make up the group of teachers called Teacher Support Team, the schools that belong to the program, three or four teachers to represent, and each teacher is able to address this method in your own area.

The program works as follows, the authors quotes: "LEITURA NAS DIFERENTES AREAS develops a series of activities in a creative chain: workshops with researchers and professors

Support Teams; meetings with teacher support teams and school staff, especially teachers, lessons involving these teachers and their students; and projects developed by students in their communities. We consider each of these instances of creative activities chain into consideration for this role although you can still find cases of reproduction combined with attempts at creativity, objective of the Citizen Action Program is the creative production of new cultural results, ie, critical literacy "(LIMA & ROEPCKE).

The focus in this article is related to the activities developed to teach history, science and mathematics. The activities were developed by teachers who make up the team in workshops conducted by responsible researchers, universities. In the project, each teacher works with a different genre. In addition, this article, the focus is on comic books, utility bills and the texts of news magazines. The authors also explains that the analysis of lexical choices in different genres and tasks focuses on how language has been integrated with the thematic focus areas as a tool in the construction of these same areas of scientific concepts.

2. A theoretical basis for this study

To explain the activity, the authors cites Leontiev, and states that such activities are combined actions by a group of people, to reach a certain goal and that each party is responsible for a task. Also speaks of the process compared to the preparation of a roasted chicken, the chicken to get itself is not sufficient to obtain the roast fowl, there is an important process all until this Chicken Roasting. Moreover, as the authors compares what is the process for this project. It also says that to transform the raw object in your desired goal, it is necessary to consider the tools that will be needed for this and culture. Many tools have been failures, but the genre has been viewed as possible so as to come such goals. One of the good results is that students have the opportunity to learn different content in different areas and develop critical reading, which is important for their development.

The authors Dolz, Pasquier and Bronckart also incorporated this work with genres, to develop some language skills and necessary for students to understand and produce these genres, the capabilities are Discursive Capacity, Capability Action and linguistic-discursive capacity.

The authors states that use language as a tool in the teaching-learning process is seen in many ways, but dominates the interaction between teachers and students. Teachers will lead students to read texts that are related to your field, so he could teach students content while developing critical thinking in them, which the authors is a process of engagement in the social production of meaning, freire, and cites the claim that is the basis for citizenship, and in this respect, students become subjects and not mere object of society, to take risks and turn it.

The authors also quotes Kleiman and Moraes, who say that middle-class students are taught reading to be ready to defend his ideas, but disadvantaged students, just to understand the rules they must follow without bothering to take any action, just obey without question, in this sense, the project seeks to develop students this criticality, so that students not only understand the rules imposed in their communities, but they can also develop an opinion and act critically in it too and that teachers want to use texts which have as their theme the affairs of the community. The authors also argues that the critical reading turned into a way of learning to participate in society more informed choices to act.

3. Results of the analysis and interpretation of data

They are: Unit history, mathematics and science in this section, three units that SUPPORT TEAM TEACHER developed were discussed.

Unit Mathematics

The activities that were prepared for the math classes, form developed by Gerson, a math teacher in a Teacher Support Teams number 8 had a great personal interest in the outcome of the projects developed. Using as a starting point a unit in comic books. Each teacher developed tasks according to their own area, Gerson had the overall goal of building knowledge in mathematics by reading water bills. The teacher justified his choice to work with the water bills, saying it would be a different and diverse way of reading, which would be more attractive and that is part of student life, so that osestudantes so they could develop their knowledge in the area .

Sciences Unit

The unit prepared for science class, was developed by science teacher number 10. Teachers found it difficult to develop the reading with the students, they reported that there were problems with it. What led the group to choose comics; selected a Mauricio de Sousa, who treated the cloning and made some connections with the movie Jurassic Park, scientists attempt to clone dinosaurs from a mosquito found in amber. As for specific goals, teachers focus on working on cloning, fossils, the evolution of species and the geological eras, which were issues related to the curriculum year.

The main focus was on science, but teachers tried to make links with other areas as well. Teachers discussed the genre of the text itself as the following questions: What is the purpose of comics? Critical reading and understanding of the genre could provide perspectives on how students absorb information from different sources and ways to critically understand the limitations and possibilities.

In order to reflect on the theme, the teachers used the analysis of linguistic devices that help not only to understand the history, but also to see how the topic cloning can be an important source of debate, because knowledge is defined and in the process of its output object.

Unit History

Prepared for the history lesson unit was developed by two professors from the Teacher Support team number 11. Selected to be used in the unit text is a text in an informative magazine, titled "Ethics of Slavery" 12, which discussed and questioned the ethical parameters of slave owners, related to slavery in the nineteenth century and its reflection in Brazilian society. The group also intends to make a historical analysis of the time and ethical discourse.

Transdisciplinary scientific concepts were: philosophy: ethics, citizenship and freedom; Science: health, life expectancy, physical punishment; Arts: Reading images and reproduction; and geography: location of places.

4. Conclusion

The tasks designed by the teacher seem to create a possibility for the development of integrated with the tool object. Both the content area and gender are discussed with students - which can transform the teaching-learning activity in an activity not encapsulated, ie, beyond the limits of the schools. They also learn to read critically selected genres, creating a more concrete and effective connection to students' interests.

In the research project, the results suggest that the development of meanings shared by all creative activity chain leads to a more critical and collaborative way from participation in society for all involved. What makes an innovative perspective, since it provides an interdisciplinary approach to education, creating the opportunity to spend the split, for unified.

Reference

LIMA, Diogenes Candide and ROEPCKE, Yvonna M. Foreign language teachers the culture brokers. In: LIMA, Diogenes of Candide. Foreign-language learning and teaching: from theory to practice. Vitória da Conquista: Uesb Editioss, 2004.

Introdução

Neste artigo, o autor discute a importância da alfabetização crítica, no processo de ensino-aprendizagem. Baseia-se na teoria sócio-histórico-cultural, professores que têm uma formação continuada para proporcionar um ensino em diferentes áreas, por meio dos gêneros. Um dos motivos para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi o interesse nos resultados obtidos por estudantes brasileiros no PISA:

• PISA 2000 - 32 ª posição entre 32 países

• PISA 2003 - posição 37 entre 41 países

• PISA 2006 - posição 48 entre 56 países

Esses teste são muitas vezes criticados, mas segundo o autor, os resultados desses testes e pesquisas que intentam mudar o status quo das condições de ensino da escola pública, serviram de apoio para o PROGRAMA AÇÃO CIDADÃ. Este programa estuda os problemas humanos dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, com o intuito de superar os problemas que ocorrem no processo educativo.

1. Contexto do programa e a abordagem metodológica de recolha e análise de dados

Este artigo fala sobre um projeto de formação continuada de professores chamado: LEITURA NAS DIFERENTE ÁREAS e faz parte do PROGRAMA AÇÃO CIDADÃ, que tem como objetivo o ensino-aprendizagem de diferentes áreas através de diversos gêneros discursivos. Aborda os problemas de leitura apresentados pelos alunos brasileiros, com o objetivo maior de alfabetizar criticamente os estudantes em diferentes áreas por meio desses gêneros.

O autor também diz que o projeto tem como objetivo desenvolver Equipes de Apoio ao Professor, que trabalham de forma independente à leitura em diferentes áreas temáticas. Essa equipe diz respeito a um grupo de professores de uma escola que se responsabilizam por um tema a ser trabalhado com os colegas de sua instituição. O autor afirma que esta equipe leva à socialização e responsabilização dos envolvidos na criação das atividades.

O autor explica que no projeto Leitura nas diferentes áreas, há um grupo de professores que

trabalham a alfabetização crítica em diferentes áreas de maneira transformativa, para atuar nas comunidades. Esses grupo de professores compõem a chamada Equipe de Apoio Professor, das escolas que pertencem ao programa, três ou quatro professores a representam, e cada professor ficu apto para abordar esse método em sua própria área.

O programa funciona da seguinte maneira, diz o autor: "Leitura NAS Diferentes Áreas desenvolve uma série de atividades em uma Cadeia criativa: workshops com pesquisadores e professores Equipas de Apoio; reuniões com o professor Equipas de Apoio e funcionários da escola, principalmente os professores; aulas envolvendo esses professores e seus alunos; e os projetos desenvolvidos pelos alunos em suas comunidades. Nós consideramos cada uma dessas atividades instâncias da cadeia criativa em consideração para este papel. Embora ainda se pode encontrar casos de reprodução combinadas com tentativas de criatividade, o objetivo do Programa Ação Cidadã é a produção criativa de novos resultados culturais; isto é, a alfabetização crítica" (LIMA & ROEPCKE).

O foco, neste artigo é relacionado às atividades desenvolvidas para ensinar História, Ciências e Matemática. As atividades foram desenvolvidas pelos professores que compõem a equipe em oficinas realizadas pelos pesquisadores responsáveis, das universidades. No projeto, cada professor trabalhu com um gênero diferente. E Neste artigo, o foco é com histórias em quadrinhos, contas de consumo e os textos de revistas informativas. O autor explica, também, que a análise das escolhas lexicais nos diferentes gêneros e tarefas se concentra em como a linguagem foi integrada com as áreas temáticas em foco como uma ferramenta na construção dos conceitos científicos dessas mesmas áreas.

2. A base teórica pra este estudo

Para explicar a atividade, o autor cita Leontiev, e afirma que as atividades são como ações combinadas por um grupo de pessoas, para se chegar a um determinado objetivo e para isso cada indivíduo envolvido fica responsável, por uma tarefa. Fala também do processo, comparando com a preparação de uma galinha assada, que conseguir a galinha propriamente dito não é suficiente para se obter a galinha assada, há todo um processo muito importante até se assar essa galinha. E da mesma forma o autor compara que é o processo nesse projeto. Também diz que para transformar o objeto bruto em seu objetivo desejado, é necessário considerar as ferramentas que serão necessárias para isso e também a cultura. Muitas ferramentas tem sido falhas, mas os gêneros tem sido vistos de forma possível a se chegara tais objetivos. Um dos bons resultados é que os estudantes têm a oportunidade de aprender diferentes conteúdos nas diferentes áreas e desenvolvem uma leitura

crítica, o que é importante para seu desenvolvimento.

Os autores Dolz, Pasquier e Bronckart também incorporaram esse trabalho com gêneros, por desenvolver algumas capacidades de linguagem necessárias e para que os alunos possam compreender e produzir esses gêneros, as capacidades são: Capacidade Discursiva, Capacidade de Ação e Capacidade linguístico-discursiva.

O autor afirma que usar a linguagem como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem é vista de várias maneiras, mas predomina a interação entre professores e alunos; os professores vão induzir os estudantes a lerem textos que estão relacionados com a sua matéria, para assim poder ensinar os alunos o conteúdo e ao mesmo tempo desenvolver neles um pensamento crítico, que segundo o autor é um processo de envolvimento na produção social do sentido, e cita freire ao afirmar que é a base para a cidadania, e nesse aspecto, os alunos tornam-se sujeitos e não simples objeto da sociedade, para correr riscos e transformá-lo.

O autor cita também Kleiman e Moraes, que dizem que os alunos de classe média são ensinados a ler para estarem prontos para defender suas ideias, mas os alunos carentes, apenas para entenderem as regras que deverão seguir sem se preocuparem em tomar alguma atitude, apenas obedecer sem questionar, neste sentido o projeto busca desenvolver nos estudantes essa criticidade, para que os estudantes não só entendam as regras impostas em suas comunidades, mas que também possam desenvolver uma opinião e ajam criticamente nela também e para isso os professores procuram utilizar de textos que tenham como tema os assuntos da comunidade. O autor alega também que a leitura crítica transformada em uma forma de aprender a participar na sociedade com escolhas mais informadas para atuar.

3. Os resultados da análise e interpretação dos dados

Nesta seção, foram discutidos três unidades que APOIO DE EQUIPE PROFESSOR desenvolveu: são elas: unidade de história, matemática e ciências.

Unidade de Matemática

As atividades que foram preparadas para as aulas de matemática, foram desenvolvidas por Gerson, um professor de matemática de uma das Equipas de Apoio professor número 8 tinha um grande interesse pessoal nos resultados dos projetos desenvolvidos. Usando como ponto de partida

uma unidade em histórias em quadrinhos. Cada professor desenvolveu tarefas de acordo com suas próprias áreas. Gerson teve o objetivo geral de construção de conhecimento em matemática através da leitura de contas de água. O professor justificou sua escolha para o trabalho com as contas de água, afirmando que seria uma maneira diferente e diverso de leitura, o que seria mais atraente e que faz parte da vida dos estudantes, para que desse modo osestudantes pudessem desenvolver seus conhecimentos na área.

Unidade de Ciências

A unidade preparada para a aula de ciência, foi desenvolvida pela professora de ciência número 10. Os professores descobriram que é difícil desenvolver a leitura com os estudantes, eles relataram que houveram problemas com isso. O que levou o grupo a escolher histórias em quadrinhos; selecionou um de Mauricio de Sousa, que tratou a clonagem e fez algumas ligações com o filme Jurassic Park, na tentativa dos cientistas de clonar dinossauros a partir de um mosquito encontrado em âmbar. Quanto aos objetivos específicos, os professores concentram em trabalhar sobre a clonagem, os fósseis, a evolução das espécies e as eras geológicas, que eram temas relacionados com o curriculum ano.

O foco principal foi sobre a Ciência, mas os professores tentaram fazer ligações com outras áreas também. Os professores discutiram o gênero do texto em si como nas seguintes perguntas: Qual é o objetivo de histórias em quadrinhos? A leitura crítica e compreensão do gênero poderia proporcionar aos alunos perspectivas de como absorver informações de diferentes fontes e como tentar compreender criticamente as suas limitações e possibilidades.

A fim de refletir sobre o tema, os professores utilizaram a análise de dispositivos linguísticos que ajudam não só para entender a história, mas também para ver como a clonagem tópico pode ser uma importante fonte de debate, pois o conhecimento é definido em e pelo processo da sua produção objeto.

Unidade de História

A unidade preparada para a aula de história foi desenvolvido por dois professores da equipe de Apoio Professor número 11. O texto selecionado para ser usado na unidade é um texto de uma revista informativa, intitulado "A ética da Escravatura" 12, que discutiu e questionou os parâmetros éticos de donos de escravos, relacionados à escravidão no século XIX e seu reflexo na sociedade

brasileira. O grupo também pretende fazer uma análise histórica da época e do discurso ético.

Os conceitos transdisciplinares científicos foram: Filosofia: ética, cidadania e liberdade; Ciência: saúde, expectativa de vida, a punição física; Artes: leitura de imagens e reprodução; e Geografia: localização de lugares.

4. CONCLUSÕES

As tarefas projetadas pelo professor parecem criar uma possibilidade para o desenvolvimento do objeto integrado com a ferramenta. Tanto o conteúdo área e o gênero são discutidos com os alunos - o que pode transformar a atividade de ensino-aprendizagem em uma atividade não encapsulada, ou seja, vai além dos limites das escolas. Eles aprendem também a ler os gêneros selecionados de forma crítica, criando uma conexão mais concreta e eficaz com os interesses dos alunos.

No projeto de pesquisa, os resultados sugerem que o desenvolvimento de significados compartilhados por toda a cadeia criativa de atividades leva a uma maneira mais crítica e colaborativa de participação na sociedade para todos os envolvidos. O que o torna uma perspectiva inovadora, uma vez que estabelece uma visão transdisciplinar da educação, criando a oportunidade de passar da dividida, para uma unificada.

Referência

LIMA, Diógenes Cândido de e ROEPCKE, Yvonna M. Foreign language teachers as culture brokers. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Foreign-language learning and teaching: from theory to practice.** Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004.

Estudante: Jessica Paiva

Disciplina: Língua Inglesa III – 2014

O[MJ] texto em questão trata-se de um capítulo intitulado "Língua inglesa, formação de professores e cidadania: articulando áreas afins", com autoria de Lucas Moreira dos Anjos Santos; Gladys Pens de Quevedo Pereira de Camargo e Vera Lúcia Lopes Cristovão. Tal texto apresenta um recorte da obra "Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês", que tem por organizadora a professora Telma Gimenez.

Na parte introdutória, há a menção da relevância do papel social da linguagem que "não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas" tais apontamentos são embasados em Bronckart (2006) e trazem, também, o papel dos docentes inseridos no processo de ensino e aprendizagem de língua, os quais "passam a estar relacionados de maneira contundente coma vida social, quando atribuímos e legitimamos um papel tão importante à linguagem" (p. 73).

Junto a essas observações, envolvida com essa temática, está o que a linguagem representada como "constitutiva do ser humano" (p. 73).[MJ] Por essa razão, a finalidade deste[MJ] trabalho é de refletir sobre alguns fatores da pratica de ensino de Língua Inglesa (doravante LI) para relacioná-la à cidadania.

Para tanto, o texto trabalha com a educação em face da cidadania, primeiramente, de acordo com os diferentes períodos históricos, e com base nas reflexões de Ribeiro (2002), Osler (2005), Starkey (2005), Araújo, Klein (2006) e Mccowan (2006).

Para esses autores "educar para a cidadania implica em propor situações reais de prática [...] propiciar espaços para a promoção da autonomia do aprendiz, para que, assim, ele possa decidir quais atitudes a serem tomadas frente a determinada situação" (p. 74).[MH] Todas essas questões pautadas em valores voltados a cidadania: igualdade, coletividade, democracia, pacificidade, solidariedade, e outros.

Logo em seguida, o capítulo aborda o papel dos professores de Língua Inglesa, e ressalta a necessidade de estarem atentos "a manutenção de representação sobre cidadania reforçadas pela sociedade por meio da linguagem" em outras palavras "a

função do educador e, portanto, do professor de inglês, é propiciar espaços para a construção de práticas cidadãs em seu alunos" (pp. 78-82).[MS]

Ou seja, a autora destaca que faz-se necessário que os professores projetem seus olhares a vida social do aluno como parte da vida na escola. Isso se deve ao fato do aumento da veiculação de informações no mundo pós-moderno, o que confere a linguagem função extremamente relevante. Nesse sentido, a autora elenca as dimensões propostas por Placco (2006) – *crítico-reflexiva*; *avaliativa*; *ética e política* – a aspectos envolvidos.

Em seguida, o texto apresenta a metodologia de pesquisa, que tem como foco a análise de algumas sessões gravadas, de prática de ensino de LI. Para tanto, a autora apresenta, em um quadro, as datas, o número e os professores-formadores destas sessões, além dos objetivos envolvidos. Após uma visão geral das sessões realizadas, são apresentados os procedimentos de análise, em um esquema, nas dimensões mencionadas anteriormente e às atitudes e práticas do educador segundo Serrano (2002) com as adaptações de Freitas (2004).

Na sequência, é apresentada a análise dos dados das sessões, a qual busca relacionar o papel da professora-formadora como educadora comprometida e responsável à cidadania aliada ao ensino de LI. Esta análise apresenta, também, a resposta do grupo a ação desta educadora, a qual aponta para a conscientização e reconhecimento de sua função como futuros professores (educadores).

Por fim, nas considerações finais, a autora [MS]apresenta um panorama do ensino de LI no espaço de formação, e por isso, realça dois fatores: o envolvimento dos professores (educadores) à vida social e o papel da LI na pós modernidade, em suma, a articulação do processo de ensino e aprendizagem à cidadania.

Referências bibliográficas:

ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos; CAMARGO, Gladys Pens de Quevedo Pereira de; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Língua Inglesa, Formação de professores e

cidadania: articulando áreas afins. In: GIMENEZ, Telma. (Org.) **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007.

Estudante: Jessica Paiva

Disciplina: Língua Inglesa III – 2014

Based on ~~the~~ Socio-Cultural-Historical Activity Theory (Vygotsky, 1934; Leontiev, 1977) and on ~~the~~ different subject areas mediated by different genres (Bakhtin, 1953), this paper presents the significance of critical literacy as a tool-and-result in the teaching learning activity.

By authorship of Angela B. Cavenaghi T. Lessa and Fernanda Coelho Liberali, this text is entitled "Critical literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity".

Firstly, it discusses about education intervention program aimed at the teaching-learning: the function and engagement of the teacher at that process related to the development of critical understanding.

In general, the main issues present in that paper [M1]refer [M2]to critical literacy, mainly; cross-curricular; tool-and-result and teaching-learning activity in the teaching-learning of languages.

Essentially, in the subtitle[M3] "Context of the program and the methodological approach for data collection and analysis" presents the teacher continuous education project analysed, the main objective of that search – "to work towards critical literacy of social genres" – specifically, it describes part of the analyses and interprets tasks developed by teachers of different areas.

After that, on "The theoretical background for this study", another subtitle[M4], we have the theoretical bases of that paper[M5], that's about the teaching learning activities (the notion of activities adopted, their ideal and real forms); the language capacities (that include action capacities, discourse capacities and the discourse-linguistic capacities); the concept of genre and the perspective of critical literacy (critical reading).

Finally, on "The results of data analysis and interpretation" we can see the presentation of three units developed by TST (Teacher Support Teams): history, mathematics and science. This section presents some kinds of task proposed, its function and aim.

To conclude, the authors presents [M6]the results of that process and some points relevant in its development. According to them, the critical reading is a tool to create a possibility for the development of cross-curricular proposal.

In other words, from the critical literacy, it can be a chance to learn the contents of the different school subjects through the texts of different genre they read, and, simultally(sic), they learn to read critically.

Such type of tool in the teaching-leaning process, deals to in (sic)a scientific awareness that is ~~is~~ strongly linked to issues students dealt in the real world, because of that, it's a possibility of construction of the critical view of the world.

LESSA, Angela B. Cavenaghi T. e LIBERALI, Fernanda Coelho. **Critical literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity. DELTA** [online]. 2012, vol.28, n.2, pp. 331-352. ISSN 0102-4450

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - *CAMPUS* DE CAMPO MOURÃO

LÍNGUA INGLESA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CIDADANIA: ARTICULANDO ÁREAS AFINS

CAMPO MOURÃO, 24 DE JUNHO DE 2014

Língua Inglesa, formação de professores e cidadania: articulando áreas afins

Rafael Zeferino de Souza

Introdução

No artigo de Lucas Moreira dos Anjos Santos, ele inicia falando que a linguagem desempenha um papel fundamental em nossas vidas, pois é um meio de expressão de processors psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções). Ele aponta também que, se a linguagem desempenha papel tão primordial em nossas vidas, decorre que os profissionais que trabalham com esse instrumento têm relevância na construção e formação da visão de mundo com quem se relacionam. Então o professor de língua está relacionando de maneira contundente com a vida social, pois legitima um papel importante à linguagem.

O autor descreve que o atual debate educacional sobre educação e cidadania (cf. OSLER, 2005; STARKEY, 2005; ARAÚJO; KLEIN, 2006; MCCOWAN, 2006) precisa ser incorporado nos cursos de formação de professores de língua inglesa, pois os mesmos trabalham com a linguagem, que é constitutiva do ser humano.

O artigo tem como objetivo analisar algumas sessões de prática de ensino de inglês de uma instituição do norte do Paraná e verificar se questões de cidadania têm sido contempladas. O artigo é dividido em cinco partes, i) apresentação dos debates educacionais sobre cidadania, ii) articulação das questões relativas à cidadania com a formação de professores de língua inglesa e com as dimensões que compõem o trabalho docente, iii) descrição da metodologia utilizada, iv) análise e discussão dos dados e v) considerações finais acerca das questões levantadas.

Educação no século XXI: rumo à cidadania

A educação e a cidadania têm sido apontadas como uma das formas de entender o professor formativo neste século. Questiona-se sobre qual conceito de cidadania tem-se adotado na área educacional, pois o conceito de cidadania quanto ao senso comum é direitos e deveres. O autor questiona, será que essa noção é apropriada para o campo educacional?

Para Araújo e Klein (2006) entende-se cidadania como formação completa do sujeito, de modo que o mesmo tenha uma vida digna, justa, capaz de entender e por em

prática valores como igualdade, coletividade, democracia, pacificidade, solidariedade, entre outros.

Portanto, a educação para a cidadania abarcaria quatro temáticas a serem desenvolvidas no contexto escola pelos educadores: ética, convivência democrática, direitos humano e inclusão.

O autor define as quatro temáticas: A ética ocupa a moralidade humana, da utilização de princípios que abarquem a coletividade e o individual. A convivência democrática é caracterizada pela necessidade do ser humano viver em sociedade. Os direitos humanos são divididos em três aspectos: i) as liberdades individuais, ou o direito civil; ii) os direitos sociais e iii) os direitos coletivos da humanidade. E finalmente a inclusão social é entendida como a criação de espaços educativos em que as diferenças são valorizadas.

Santos ressalta no seu artigo que Ribeiro (2002) tem uma preocupação em entender o conceito de cidadania, então de acordo com ele, no mundo moderno, vemos que a cidadania está intimamente ligado à classe burguesa, a burguesia precisa consolidar e legitimar seu espaço na vida pública, portanto ela prega ideais de liberdade e igualdade, que podem ser alcançados por meio do trabalho humano. A concepção moderna de cidadania define que o cidadão, tanto grego clássico como o europeu moderno, é um individuo masculino, dotado de razão e proprietário (Ribeiro), assim, é visto que ambos os períodos, está vinculada à classe dominante.

Entretanto, é preciso ter cuidado ao se falar em educar para cidadania e não cair em outras armadilhas de exclusão, pois ao analisar criticamente esse conceito e suas implicações aparenta ser produtivo para a melhoria de práticas educativas.

Formação de Professores de Língua Inglesa: Qual o papel desses profissionais?

O autor coloca um posicionamento na qual decide articular o conceito de cidadania com a formação de professores, leva-se em conta que os profissionais nessa área trabalham com a linguagem – instrumentos semióticos humanos responsáveis por gerenciar e organizar as atividades gerais de socialização, desempenhando um papel fundamental na constituição do pensamento consciente do indivíduo. Por isso, faz-se necessário que estejamos atentos para a manutenção de representações sobre cidadania reforçadas pela sociedade pro meio da linguagem.

O professor atua com uma primordial função, a de formar cidadãos plenos capazes de intervenção digna, produtiva e consistente na sociedade, este deve ser então, o foco de sua formação, promovendo a inclusão social do aluno sob sua responsabilidade formativa. Placco defende uma formação ancorada em dimensões, ou seja, a dimensão é um componente ou conjunto de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos em constante movimento sincrônico, que envolvem conhecimento, habilidades, atitudes e autoconhecimento.

Três dimensões são mais propícias para o trabalho de formação de professor para a cidadania: crítico-reflexiva, avaliativa e ética e política. Vejamos no quadro de Placco (2006).

Dimensões	Aspectos envolvidos
Crítico-reflexiva	Refere-se à capacidade de pensar e refletir sobre o agir docente, assim como seu próprio pensar e refletir, de colocar em xeque aquilo que parece dado, acabado, e de analisar consequências e implicações de suas ações.
Avaliativa	Refere-se à capacidade de avaliar suas práticas pedagógicas e os valores legitimados pelo espaço escolar, questionando-os, de estabelecer objetivos orientados pelo compromisso com a educação e com a docência para propiciar as questões levantadas na avaliação.
Ética e política	Refere-se à "formação do professor quanto à ciência da educação, quantos aos objetivos do processo educacional, aos compromissos éticos e políticos com uma determinada visão de educação, com determinados objetivos da educação, com a formação de um determinado tipo de homem, tendo em vista um determinado e desejado tipo de sociedade" (op cit., 259)

Entende-se que a vida social faz parte da vida escolar, e é necessário que os professores entendam a escola como um local de construção de valores de mundo baseados na igualdade, solidariedade, pacificidade. O trabalho por meio das dimensões pode ser um caminho para formar professores de língua inglesa mais consciente de seus papeis na sociedade e mais engajados com a vida política e social das comunidades.

Entretanto, o autor ressalta que a importância do papel desempenhado pelo ensino de LE na construção de práticas cidadãs é fazer com que o aluno perceba em diferentes práticas sociais como a linguagem opera de modo a construir determinadas representações sociais, tendo em vista sempre a função ideológica presente em toda e qualquer produção verbal. Os professores de língua Inglesa têm um papel primordial na vida contemporânea, em primeiro lugar devido ao estatuto que essa língua tem ocupado o cenário mundial, segundo, em função de trabalharem com a linguagem e terceiro que deve haver o engajamento desses profissionais com a vida social de seus alunos. Eles precisam perceber suas práticas pedagógicas em sala de aula como práticas que estão vinculando determinados modos de ser e agir, que influenciam de modo crucial a vida de seus alunos.

Metodologia

Foram gravadas aulas na sala de alunos formados por professoras formadas, nestes vídeos, foram analisadas as atividades didáticas, o ensino das habilidades (produção, compreensão escrita e oral), discussão sobre o objeto de ensino de línguas. Para análise das aulas, foram escolhidos 5 aulas de duas professoras, foram escritos detalhadamente sobre o que foi discutido em cada aula, vejamos no exemplo a seguir:

P10 – professora
Sessão 01: 03/04/2005
Essa sessão é sobre a discussão de um texto que se encontra no material pedagógico utilizado pela professora-formadora para conduzir o grupo de estudo. O texto discute os objetivos de ensino de línguas estrangeiras na contemporaneidade, assim como o papel dos professores na sociedade. Em função disso, a aula gira em torno dos objetivos em ensinar inglês e por que ensiná-lo. Também são discutidas questões como o que é uma língua, para que ela é utilizada, qual sua função, entre outros tópicos.

Para a análise das sessões foram adotadas categorias de Placco, propostas conjugadas às atitudes e práticas cidadãs de um educador. Vemos no seguinte quadro.

O autor fez uma análise de cada aula, ele escreve a forma metodológica da professora e como os alunos reagem em relação a aula dada, ele coloca fragmentos de fala de alunos escritos em inglês para comprovar a sua análise. Santos comprova em seu artigo que nas sessões conduzidas pela professora formada P10 é que em diversos momentos de sua prática, ela apresenta atitudes de uma educadora responsável e que contemplam a cidadania, e esta noção de cidadania está implícita nas atitudes da professora e explicita em suas falas, na medida em que ela coloca que a linguagem é também é vista como prática social e parte do modo como percebemos o mundo.

Considerações finais

Para concluir o autor diz que a formação de professores de língua inglesa tem se mostrado um campo bastante fértil de articulação entre conceitos-chave que circulam na área educacional como um todo, como a concepção de educação e cidadania com o ensino dessa mesma língua. Isso se dá devido ao fato de que os profissionais que são formados pelos cursos de Letras estão centralmente envolvidos com a vida social, quando entendemos a linguagem como prática social.

Santos descreve que ao analisar algumas sessões de prática de ensino de duas formadoras de uma instituição do norte do Paraná, o que pôde ser constatado é que essas profissionais contemplaram em suas práticas pedagógicas atitudes de um educador responsável e comprometido com a cidadania.

Cidadania, diversidade, inclusão e língua inglesa são questões que estão imbricadas e não se pode separá-las ou fingir não haver conexão entre ela. A língua inglesa e seu ensino-aprendizagem podem e devem ser responsáveis pela construção de um mundo melhor. E para isso, é urgente que os formadores de professores comecem a pensar como eles tem contemplado tais questões em suas praticas de ensino.

Referência

ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos; CAMARGO, Gladys Pens de Quevedo Pereira de. Língua Inglesa, Formação de professores e cidadania: articulando áreas afins. In: GIMENEZ, Telma. (Org.) **Tecendo as manhãs:** pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007.

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - *CAMPUS* DE CAMPO MOURÃO

Critical literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity

[M1] Comentário: Rafa, por que vc foi nesse formato? Vc deveria fazê-lo obedecendo aos critérios enviados por mim, lembra?

CAMPO MOURÃO, 24 DE JUNHO DE 2014

Critical literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity

Rafael Zeferino de Souza

Introduction

Angela B. Cavenaghi T. Lessa begins her article discussing the importance of critical literacy as cross curricular tool-and-result in teaching and learning. She has bases on the study Socio-Cultural-Historical Activity Theory (Vygotsky 1934, Leontiev, 1977), discusses an intervention program aimed at the teaching and-learning in different subject areas mediated by by different genres.

[M2] Comentário: Eram duas autoras, não?

Context of the program and the methodological approach for data collection and analysis

This work is a collaborative project in education, taking as a starting point the reading problems presented by Brazilian students. The project also aims to develop Teacher Support Teams is-to work towards critical literacy of social genres in different subject areas.

The Teachers Support Team is understood as a group of teacher from a single school that they took responsibility for a certain topic to be collaboratively worked with other colleagues. This group becames responsible for the actions that lead to the transformation of their own practices and those of their colleagues. This Teacher Support Team leads to socialization and responsibility of all involved in the Creative Chain Activities.

[M3] Comentário: Passado: tornam-se. Qual seria?

This team has as objective discuss and work critical literacy in different areas and ways to critically and transformatively act in their communities. However, teachers of math, science, languages, social studies, chemistry, and physics discuss how to critically read different genres in their own subject areas. They also discuss teaching-learning approaches to discursively engage in social practices through reading, and develop tasks to work with their students.

In this article, the author states as the central focus tasks designed to teach History, Science and Mathematics. The tasks were ,initially, designed by Teacher Support Teams in workshops conducted by the researchers, they were presented to and discussed with peer teachers in a pedagogical meeting; and finally, used in the classroom with their students. In each workshop, the teachers worked with a different genre and they worked with comic books, consumption bills and informative magazine texts. The study was conducted from the perspective of Vygotsky that "the method is simultaneously pre-requisite and product, the tool and the results of the study" (1930/1978).

A theoretical background for this study

When teaching learning activities, many are the tools used for the achievement of a desired object. However, it is evident that most of them have not led to the desired object. In different areas of reading, genres are seen as potential tools in curricular perspective.

The Teacher-designed tasks analyzes seem to indicate a view of language as a tool-and-result, which integrates tool and object since students have a chance to learn the contents of the different school subjects through the texts they read. At the same time, they learn to read these genres critically.

In the project, different genres have been discussed with teachers in order to make them understand how language utterances are used in real life contexts. Different areas of knowledge use the concept of genres presented by Bakhtin, because it might generate "ways of visualizing and understanding some aspects of the world" (Bakhtin, 1953/2000: 350). In a way, this concept may allow for the view of learning as concerned with social life and the language itself.

The work was also embodied in the studies Dolz, Pasquier and Bronckart (1993) which states that, to participate in social life, some language capacities are necessary. These language capacities are seen as a means for students to understand and produce discursive genres in a determined situation of interaction, inserted in a social domain of communication.

The author shows that the language is as a tool in the teaching-learning subject areas can be seen in different aspects: the oral interaction between students and teacher,

the books adopted, the texts, exercises and different texts from different areas of knowledge chosen to be read.

The focus of the work discussed is the readings tasks designed by teachers to deal with their subject areas of study. In these tasks, teachers deal with the knowledge from their fields of work areas (mathematics, history, geography, science, etc.) and use the reading of different genres as a study tool for learning content.

Critical Literacy is understood as a process of engaging in the social production of meaning, which creates a transdisciplinary and transversal perspective against fragmentation, linearity and alienation. It is not only understood as a simple process of decoding and recoding, but is the basis for citizenship.

Lessa mentions that Freire's literacy makes students become subjects rather than objects of the world and "being in the world" does not mean adapting to it, but transforming it and taking risks.

In the research, the reading practices with deprived students have become tools in the teaching-learning activities. These activities has as a starting point the needs detected in the communities, that is, the bad results in reading practices.

Using as a starting point, the raw/real object, the area contents of different areas of the community and aiming at the critical use and analysis of these concepts in real world. Teachers have planned and taken their classes, joining daily and scientific concepts through critical reading. That is, they search for texts that discuss and/or present content and may give rise to a debate about the real needs of students.

However, in the teaching-learning activity, the reading of specific genres becomes an instrument in the development both of the area contents required by the school curriculum and of a critical stance and proposal for dealing with everyday life. Thus, critical reading is transformed into a form of learning to participate in society with more informed choices available for acting. The genres turn into means for acessing and amplifying ways of learning and acting in the world. And reading becomes the cross-curricular tool in the teaching-learning activity.

The results of data analysis and interpretation

The author discussed in her article three units developed by Teacher Support Teams: history, mathematics, science units. Each unit was created as a result of the

group analysis of the needs of their students and their curriculum area. The work was based on genres.

Mathematics Unit

The unit was prepared by Gerson, a math teacher. He worked in a very poor community, where many different problems were part of everyday reality. Besides be a teacher at the school, he also lived nearby and had a great personal interest in the results of the projects developed. He used as a starting point a unit on comic strips which aims to discussing energy production and water preservation.

Gerson had as main objective building up knowledge in maths through reading water bills. The teacher justified his choice to the work with the water bills, focusing on the area and content, saying it would be a different and diverse way of reading, which would be more attractive and which is part of student's life.

His choice of topic shows the connection between the area content students' interest and need, reinforcing the idea that critical reading should engage students in a process of reading the world and not simply decoding the ideas of a text. The water bill was an essential choice for work.

The introduction of scientific concepts through a concrete everyday material such as the water bill provides students with an understand that the school curriculum can transform their lives in an informed way. When they see that the concepts are not just schools demand to move their academic lives but that these knowledge may lead to critical viewing their means of participation in society that may become partners in the teaching-learning activity.

To conclude the unit, students were asked to perform the following task: based on what we have discussed, build up a geometrical spatial figure, with dimensions capable of storing the amount of water that represents your monthly consumption. This triggered critical reflection and the development of students' concepts, explanations and understandings of students about their reality, concerning water consumption. The task integrated reflection, action and dialogue in order to understand and create new future possibilities by dealing with critical literacy as a tool-and-result.

Science Unit

The unit prepared for the Science Class was developed by Science Teachers. Teachers from different schools and who got together to prepare a task which had as main objective to develop knowledge of different subject areas through the reading of comic strips. These teachers were all living in the same community where they taught and had an interest in the development of their community.

The group chose comic strips and selected one from a very famous Brazilian cartoonist, Mauricio de Sousa, which dealt with cloning and made some connections with the well-known movie Jurassic Park in the scientist' attempt to clone dinosaurs from a mosquito found amber . As for specific objectives, the teachers focus on working on cloning, fossils, the evolution of species and the geological areas.

In this work the teachers made connections with other areas: science and biology. The tasks were organized to use the genre – comic strip - as tool-and-result in the teaching of Science. Working with different contents shows attempt to overcome the boundaries and integrate different sources of study. Were taken for discussion topics discussed critically in the areas and in everyday discussions.

In addition, teachers have created a collaborative and interactive environment by asking students to talk to their classmates about the problems of mosquito bites, which directly connects to situations common to that the community reality, because were problems with dengue that year. This type of interaction creates an opportunity for the development of critical collaboration in the construction of meaning, while creating conflicts which will creatively expand the knowledge (Vygotsky, 1930) about on their daily reality.

Opportunities for interaction using the content of comic strip content, which was an important strategy to introduce the students into the world of science, but they also discussed the genre of the text itself. It was essential for students to see comic strip as an entertainment genre and not necessarily an information one.

Critical reading and understanding of the genre could provide students with perspectives for how to absorb information from different sources and ways to critically understand the limitations and possibilities. By developing an understanding of the true purpose of this genre and creating opportunities to critically address it, readers can

consider comics strips as tools that are created and can be transformed during the development of the reading activity.

By doing this, teachers have created an opportunity to make students aware of specific features provided by the context of production and the discourse linguistic characteristics expressed in comic strips. The language capacity was the basis for understanding, analysis and criticizing information presented. In addition, students should support the answers, which calls for a reflection on how they came to this position in relation to what they read.

History Unit

The unit prepared for the History lesson was developed by two Teachers Support Teams to raise students' critical awareness in relation to means of communication and to discuss the "absolute truths". As teachers in previous groups, they were also members of the community. They also had a strong position on policy issues and concerns of their community.

The selected unit to be used in text is an informative magazine text, entitled "Ethics of Slavery", which discussed and questioned the ethical parameters of slave owners. As to the specific objectives of the unit, the ideal object envisaged by the teacher as the aim was questioning the concept of slavery in the XIX century and its reflection in Brazilian society. The group also intends to make a historical analysis of that time and ethical discourse. Related to different ethnic groups and relations between different groups of students would be problematized as a result of the tasks developed.

Scientific concepts of history that worked were slavery and XIX century culture in colonial Brazil. The teaching procedures included textual analysis, image reading, study nineteenth and analysis of different sources and documents of the period, they were tools used as a means created and transformed during the development of the activity itself.

Teachers triggered an important reflection about how to critically relate to the texts in general. Contrary to a position of passively accepting all types of information provided, students learn to evaluate resources and check their bias. In some way they are learning to view the world with more informed perspectives on the value of their own positions and knowledge as a basis for understanding, analysis and reflection on information.

Finally, in order to enable students to "read the world" through reading the words in a Freirian perspective, students had the opportunity to rethink their school activities and procedures by creating a code of ethics for the school. By dealing with reading as a tool-and-result, students had a possibility to move from a passive to an active participation and to take up a position of subjects both when evaluating information presented to them and when creating their own Code of Ethics. In this sense, critical literacy was worked with as a cross-curricular means for the accumulation and transmission of social knowledge.

Conclusions

Lessa's article show tasks designed by teachers allowing the development of integrated as a tool object. The content worked in the area and chosen genre to work with students transformed the activity of teaching and learning in an activity not encapsulated, that is, it goes beyond the boundaries of the schools. Students may have a chance to learn the contents of the different school subjects through the texts they read and, at the same time, they learn to read the selected genres critically.

By working with a critical reading as a tool in their classes, the teacher achieved an effective connection to students' interests. Students became more involved and engaged with activities in which they had to bring their real life experiences to connect the science content in order to think and devise means of acting in a more informed and critical way.

The author concludes that the analysis showed that the use of critical literacy as a tool to work with real objects (History, Science and Mathematics daily and scientific concepts) transformed the activity of reading different genres in a tool-and-result one. This type of tool lead to scientific awareness that was rooted in issues students dealt with in the real world, that is, activated the process of learning of the scientific concepts within a critical view of the world and that is a really revolutionary activity.

Such approach can provide an innovative perspective since it establishes a cross-curricular view of education, creating a chance to move from the divided – though unshared – knowledge reproduction school model to a shared, undivided type of production, of truly non-encapsulated knowledge (Engeström, 1991).

Reference

LESSA, Angela B. Caverzaghi T. e LIBERALI, Fernanda Coelho. Critical literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity. **DELTA** [online]. 2012, vol.28, n.2, pp. 331-352. ISSN 0102-4450.

ANEXO O – PRODUÇÕES ESCRITAS DE TEXTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS (3º Bimestre de 2014)

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - *CAMPUS* DE CAMPO MOURÃO

RESUMO

Artigo: "A formação do professor para o uso da tecnologia"

CAMPO MOURÃO, 06 DE OUTUBRO DE 2014

Acadêmica: Aline Cristina Fernandes, 3º ano Letras, Língua Inglesa.

A autora Vera Menezes inicia o artigo citando Vieira-Abrahão, afirma que esta autora demonstra como o ambiente virtual tanto na escola do ensino básico, quanto na graduação de Letras favorece o desenvolvimento da competência intercultural, pois se constitui em um espaço de aprendizagem real onde acontece a negociação de sentido e construção de significados.

Então, no decorrer do texto ela reúne algumas menções à tecnologia na legislação educacional e em documentos do MEC, traz informações sobre iniciativas governamentais para difundir e apoiar o uso das novas tecnologias, discorre sobre as competências esperadas no século XXI, e, também, apresenta reflexões sobre a formação do professor no que diz respeito à apropriação da tecnologia.

Segundo a autora, o Plano Nacional de Educação de 2001 já previa que os cursos de formação de deveriam contemplar novas tecnologias de comunicação e da informação, denominadas de TIC, e também visava a capacidade para integrá-las à prática do magistério, afirma também que se deveria assegurar a melhoria da infraestrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia.[M1] Alegando que as TIC constituem um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los. Assim, sabe-se que vários documentos do Ensino Médio também ressaltam a importância da tecnologia, esta o Ministério da Educação compra, distribui e instala laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica e as prefeituras e governos estaduais são responsáveis pela infraestrutura das escolas.[M2] As TIC possibilitam o desenvolvimento de outras[M3] habilidades comunicativas.

De acordo com a autora, o governo federal pretende que o Brasil atinja os patamares esperados para a educação no século 21, pois encoraja as escolas a desenvolver as habilidades para este século, afirmando que as pessoas deste século devem estar cada vez mais adaptadas com a velocidade; o imediatismo e eficiência das novas tecnologias, evidenciando que a

tecnologia auxilia em novos meio de aprendizado e ressalta que necessitamos de uma inclusão digital, pois quem não souber utilizar as TIC será "excluído".

Assim sendo, com a crescente demanda pela utilização das TIC em cursos presenciais e o aumento de disciplinas e cursos mediados por computador, faz-se necessário pensar na inserção desse componente na formação de professores de línguas. Evidenciando então que o professor precisa se apropriar da tecnologia para se manter no mercado de trabalho.

Então, os professores precisam reconhecer a necessidade de integrar a tecnologia no ensino; entender a necessidade de educação contínua ao longo da carreira profissional; e com uma formação continuada alcançar níveis mais altos de proficiência no uso de tecnologia.

Em seguida, a autora nos faz um questionamento "Como acontece de fato a formação dos professores para o ensino de línguas mediado por tecnologia?", tendo em vistas que o ensino por meio da tecnologia está tão em auge. Sabemos que relacionado ao uso de tecnologias em sala de aula, vemos muito isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotam a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreendem ações de difusão.(MH)

A autora também ressalta que segundo Kay (2006, p. 390), o relacionamento entre duplas produz o uso significativo da tecnologia, pois o graduando é sempre orientado em termos de uma pedagogia de experiência no "mundo real". Isto é, ele percebe o motivo por que estuda determinado conteúdo, relacionando o conteúdo com sua exterioridade. De acordo com Kessler (2006), a maior fonte de formação tecnológica não é a sala de aula, mas sim as situações de aprendizagem informal. Todos os 240 respondentes analisados da pesquisa, apontaram as listas de discussão como fonte de aprendizagem, isto é, para a participação em comunidades de prática. Assim, esses dados revelam que as comunidades de prática são as fontes, por excelência, da formação do professor. Então o ideal é colocar professores de inglês como segunda língua em interação, pois os professores se ajudam mutuamente com sugestões de sites e programas, solução de dúvidas sobre tecnologia.

Assim, a Vera afirma que a formação para uso de tecnologia não pode continuar acontecendo apenas com iniciativas isoladas, mas deveriam ser pensados em modelos institucionalizados de formação para o uso da

tecnologia. E para garantir o uso adequado dos diversos equipamentos é importante que se criem políticas de uso e de manutenção.

Então é visto que, quanto mais professores incorporarem as tecnologias em suas atividades docentes, teremos mais possibilidades de difundir as inovações e influenciar positivamente os futuros professores a se apropriarem das TIC. E também, disciplinas específicas sobre novas tecnologias deveriam ser oferecidas, tanto para graduandos como pós-graduandos, de forma a levar os futuros docentes a não apenas usar a tecnologia, mas também a refletir sobre as práticas sociais mediadas por ela. Pois sabemos que a docência deverá estar associada com as ações de pesquisa e extensão, pois muitos dizem que o professor é um eterno estudante e pesquisador, buscando novos meios de ensino a seus estudantes.

É evidente que o "primeiro passo" deve ser dado, e então é preciso que o corpo docente se aproprie das inovações, para em seguida, ensinar de modo claro, aos seus alunos meios de ensino por meio das TIC.

Assim sendo, é preciso ainda investir em atividades que estimulem a autonomia, pois a tecnologia evolui rapidamente e todos nós temos que aprender de forma mais autônoma. Para que futuramente vejamos os benefícios das mudanças por meio do uso consciente da tecnologia, para a utilização diária em sala de aula.

REFERENCIA

PAIVA, V. L. M . O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - *CAMPUS* DE CAMPO MOURÃO

RESUMO

Artigo: **"Alguns Aspectos Teóricos e Políticos sobre a Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira"**

CAMPO MOURÃO, 06 DE OUTUBRO DE 2014

Acadêmica: Aline Cristina Fernandes, 3º ano Letras, Língua Inglesa.

Os autores afirmam que a formação inicial de professores de LE sempre foi unida com um modelo de ensino como a abordagem tecnicista, a qual visa a resolução de problemas imediatos. Então muitas vezes, entende-se que a atuação do professor será uma aplicação de técnicas, que funcionarão nos diversos meios de ensino. Um exemplo disto é o livro didático, pois por meio dele o professor, atua como um instrutor, porém muitas atividades contidas no livro não podem ser generalizadas, e não surtem sentido de aprendizado nos alunos de todas as turmas, esses que neste contexto são entendidos como agentes passivos do aprendizado, de um modo "interacionista". Assim, temos diferenças do trabalho realizado por um professor reflexivo, e comprometido com a educação, relacionado a um professor reprodutor de atividades, sem autonomia para intervir com atividades extras, para suprir algumas "lacunas" do livro didático, que muitas vezes é ultrapassado, ou desorganizado, e assim o professor não auxilia os alunos no processo de desenvolvimento de conhecimentos e novos significados.

É evidente em todo o texto, que é defendido uma concepção de formação de professores que vise a formação reflexiva, crítica, e que uma sua teoria com a prática.

Então, deve-se destacar a Língua estrangeira não apenas como algo para acessar outras informações que podem nos ser úteis, mas sim como princípios de controle social e cultural da futura ação do professor em pré-serviço e/ou até mesmo do professor em serviço. Sabemos que devido aos diversos contextos do atuação que o professor de línguas atuará, este deve estar bem preparado, mas tendo uma formação de dupla licenciatura, as vezes o estudante em formação se dedica mais apenas a uma área e deixa a desejar nas demais, sendo que depois ele terá que atuar nas diversas áreas. Assim, de acordo com os autores, observa-se que formação inicial do professor, não prepara o professor para a diversidade e complexidade dos contextos em que atuará como profissional.

Pode-se afirmar que é necessário repensar a formação de professores de língua estrangeira, e dar condições de trabalho aos mesmos, pois estamos

conscientes sobre os problemas de aprendizagem de LE, no contexto da escola pública, e o descaso da maioria dos alunos com esta matéria, e da sociedade em geral afirmando que não se aprende inglês na escola pública.

É evidente que em todo o decorrer do curso, não apenas no 4º ou 5º ano, deve ser desenvolvido a prática reflexiva tanto em questões da linguagem, produções de escritas e reescritas em língua estrangeira, e língua materna, além de conceitos e ensino de como trabalhar de modo interacionista. Pois tendo consciência de seu papel social, e de sua imensa responsabilidade social, o professor em formação inicial desenvolve cada vez mais sua autonomia e consciência relacionado ao trabalho que desenvolverá.

É necessário também que na prática o profissional entenda quais são as realidades, problemas, questionamentos e necessidades dos alunos, para que possa desenvolver uma prática análise sobre a ação como base para uma tomada de decisões, podendo assim, possibilitar ao aluno um papel participativo e colaborador no desenvolvimento do conhecimento.

Os autores nos mostram que atualmente a maioria das universidades tem parcerias com programas do governo que possibilitam bolsas de estudos aos alunos para que estes se sintam incentivados a atuar na prática, tanto na área de pesquisa quanto licenciatura.

Ressalta-se também a necessidade do professor em formação, sempre estar se atualizando em relação a novas teorias, para que tenha um preparo adequado, assim como o domínio de métodos e técnicas pedagógicas, para que possa ser aplicado o máximo dessas práticas no contexto de ensino em que atua. Assim, de acordo com o texto o professor deve ter uma metodologia de ação-reflexão-ação e que aponte para uma resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

É visto que os documentos que permeiam a formação de professor, neste caso do curso de Letras, apontam a necessidade da formação reflexiva de professores de LE, mas sabemos que nem sempre isso acontece, depende o modo que eles entendam o que seja reflexiva, e como eles fazem para alcançar esse objetivo.

Os autores destacam a importância de repensar o currículo de Letras, sendo trazidos para o contexto de aprendizado não apenas teorias, mas também a análise de problemas concretos que serão trazidos ao campo das

atividades de ensino pelos futuros professores em pré serviço. E para repensar um currículo,é necessário imaginar um aluno mais autônomo e responsável pela sua aprendizagem. Assim, ocorre a formação de um profissional reflexivo, motivado, crítico, capaz de demonstrar competência e segurança no que faz, esta formação que de inicial passa à continuada e nunca termina na vida acadêmica de um professor. E essa reformulação deve ser feita não apenas para cumprir leis que vigoram, mas para auxiliar no processo de aprendizagem dos professores.

E nos fica claro, que atualmente temos muitos embates entre teorias vigentes e a prática de professores que foram formados na concepção tecnicista, e é praticamente impossível desconstruir isto. É necessário o apoio do governo e das escolas para uma formação continuada de verdade, e também de condições de trabalho, para que esse educador coloque em prática o que aprendeu.

Assim, o currículo vigente teria que viabilizar ao futuro profissional de idiomas, uma postura que possibilitasse a produção de novos significados, e não serem apenas meros reprodutores e instrutores de livros didáticos, os quais não conseguem mais suprir as necessidades dos estudantes, estes que reclamam constantemente, pedindo por mudanças urgentes, e para isso temos que ter o repensar da formação dos professores e a organização da escola.

REFERENCIA

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Alguns Aspectos Teóricos e Políticos sobre a Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira.** Revista Eletrônica de Educação. Ano III, No. 06, jan./jul. 2010.

Estudante: Geovani Nunes

Disciplina: Lingua Inglesa III - 2014

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA USO DA TECNOLOGIA[M1]

Vera Menezes de Oliveira e PAIVA (UFMG/CNPq)

Este trabalho foi realizado pelas autoras Vera Menezes de Oliveira e Paiva e, logo no início, as autoras deixam claro que esse artigo foi desenvolvido com a intenção de homenagear uma outra autora, Maria Helena Vieira-Abrahão, e pensou em focar no tema concernente ao estudo de Vieira-Abrahão na área da tecnologia, e desse modo seu trabalho será sobre tecnologia e formação de professor, buscando traçar um diálogo com sua colega.

No capítulo do livro *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, Vieira-Habrahão fala do projeto Teletandem Brasil, como sendo uma oportunidade para a formação de professores que sejam preparados para atuar no meio virtual e para a educação de formadores. A autora defende, neste capítulo o quanto é favorável ao ambiente virtual para o desenvolvimento intercultural, por ser uma realidade de aprendizagem real de negociações e construção de significados, para o aluno. .

Esse ambiente virtual, segundo a autora, é importante, porque lá é possível aprender a língua, bem como aprender a ser professor, mas para que esse tipo de prática tenha efetividade, é necessário, ~~segundo a autora~~, que se dê certa importância aos recursos tecnológicos, ainda na graduação de Letras. Devido a essa preocupação de Vieira, as autoras fazem menção, neste trabalho à tecnologia nos documentos legislativos da educação, e algumas discussões acerca desse tema.

Tecnologia e política educacional

As autoras começam citando o Plano Nacional da Educação (2001), pelo que ele já previa que os cursos de formação tinham de preparar os futuros professores, para as novas tecnologias que estão sendo desenvolvidas atualmente dentre outras adaptações que tornem possível a adoção dos mesmos, pelo que elas complementam com uma citação do documento que diz:

Elas constituem hoje um instrumento de enorme

> *potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos. p.78*

Em seguida, as autoras apontam alguns documentos regentes da educação que falam da tecnologia e sua importancia no ensino-aprendizagem, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para as séries finais do Ensino Médio, e quanto s estes últimos, as autoras afirmam que percebem lendo-os, que eles associam grandemente a lingua com os meios de acesso ao mundo acadêmico e dos negócios; nas orientações curriculares para o Ensino, as preocupações em no emprego das tecnologias, está voltado na área dos letramentos, multiletramentos, multimodalidades, e hipertextualidade, e as autoras complementam, também, que esse documento tem relação ao Proinfo, que defende a inclusão digital nas escolas, as autoras apontam que o MEC, por meio do Proinfo, realmente tem equipado as escolas com recursos tecnológicos e também preparando professores para o uso dos mesmos, ou seja, o Ministério da Educação concede os aparatos às escolas, e as prefeituras são responsáveis pela infraestrutura das escolas.

As autoras citam também um outro projeto, que remete a essa mesma preocupação, que é o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado), o qual em articulação com o MEC, que distribui os equipamentos nas escolas, oferece conteúdo e recursos tecnológicos pelos meios que os professores têm de acesso aos mesmos. Esse projeto a, segundo a autora, oferece vários cursos, em que as autoras citam "Introdução à Educação Digital, em 40 horas, onde se ensinam o manejo de computadores e de internet, processadores de texto, apresentações multimídia, recursos da Web para produções de trabalhos escritos/multimídia, pesquisa e análise de informações na Web, comunicação e interação (e-mail, lista de discussão, bate-papo, blogs). Há também um curso de Tecnologias na Educação, de100 horas, que oferece subsídios teórico- metodológicos práticos" isso para que os profissionais da educação

possam ter determinadas capacidades, tais quais o desenvolvimento de suas habilidades e melhoria em suas aulas, mediante o uso das tecnologias.

Há ainda um terceiro curso, que as autoras trazem, que o de Elaboração de Projetos, com carga horária de 40 horas, o qual deixa os professores aptos para desenvolver projetos que possam ser utilizados em sala; também há um curso de Especialização de Tecnologias em Educação de 400 horas, que objetiva de modo geral desenvolver as capacidades dos professores a favor dos novos recursos tecnológicos, conscientizar os professores à dimensão das novas tecnologias, para que se seja reconstruídas as práticas educativas; desenvolver, nos professores, uma visão mais transformadora procurando conciliar as práticas educativas baseadas nas tecnologias com o que rege o PPP da escola. Existem muitos outros projetos, as autoras falam em seu trabalho também do Domínio Público, o qual possui diversas formas de textos, para que o professor tenha acesso, também falam do Banco Internacional de Objetos Educacionais, que também traz múltiplos recursos educacionais gratuitos em diversos idiomas.

As autoras também falam da organização internacional The Partnership for 21st Century Skills, que define uma determinada visão educacional para o século 21 e tem o objetivo de fazer com que as escolas desenvolvam as habilidades que se adequem a esse século, pois para eles, as pessoas vivem em um ambiente marcado por grande acesso à informação, rápido desenvolvimento tecnológicos e a capacidade e liberdade de dar sua contribuição individual, Segundo eles também, as pessoas precisam possuir múltiplas habilidades de pensamentos relacionados ao século 21.

O uso das tecnologias é importante por trazer muitos benefícios aos estudantes, para dizer isso, as autoras se baseiam nos diversos artigos, livros acadêmicos e na imprensa. Os autores desses textos, afirmam que as tecnologias servem para dar a base que as pessoas necessitam ter no século 21, pois amplia as fronteiras impostas às pessoas no que diz respeito à educação, e proporciona grandes desenvolvimentos intelectuais aos indivíduos. É importante também que os professores se adequem a tais usos, porque segundo essa previsão, os professores que não se apropriarem desse uso, será substituído por aqueles que o fazem.

As autoras afirmam também que "Os padrões para os professores foram desenvolvidos com o propósito de ajuda-los a reconhecer a necessidade de integrar a tecnologia no ensino; saber o que se espera deles em termos de conhecimento, habilidades e

implementação de currículo; entender a necessidade de educação contínua ao longo da carreira profissional; e de desafiá-los a alcançar níveis mais altos de proficiência no uso de tecnologia." São conhecimentos básicos que o profissional deve ter como por exemplo ligar e desligar, ter familiaridade com páginas e comunidades da web etc.

Em seguida, as autoras mostram algumas pesquisas e resultados voltadas para a área da tecnologia, e mais ao final as autoras definem os professores atuais e se definem, baseadas em Prensky (2001, p.2), como imigrantes digitais e os alunos como nativos digitais e defendem que, também segundo Prensky, se os professores querem que seus alunos realmente aprendam, é necessário que eles mudem sua conduta, se tornando tão capazes quanto os nativos na tecnologia. Kessler (2006), apresenta recomendações para a apropriação, por meio dos professores, como por exemplo a contratação de um especialista, oferecer compensações financeiras etc., mas as autoras não acreditam que iniciativas isoladas sejam funcionais, é necessário uma solução mais padrão e geral.

Considerações finais

Nas considerações finais, as autoras colocam que mesmo os que defendem o uso das tecnologias entendam que ainda existem muitos professores que se sentem intimidados frente a isso. Mas, não deixa de evidenciar que acredita que um professor bem formado pode contribuir enormemente no aprendizado dos estudantes de LE, e demais. Citam Render (2009), que afirma que um fator importante na inovação, como por exemplo o uso da tecnologia na escola, é o fato de que para que tal inovação seja eficaz, é necessário que o professor se sinta à vontade para isso, e que realmente acreditem que seja eficaz no aprendizado. É preciso formar professores que sejam formados, já com um pensamento voltado para a tecnologia como algo auxiliador e eficaz no ensino-aprendizagem do aluno, é preciso também investir na autonomia, pelo fato de que a tecnologia evoluiu bastante e para que os professores não fiquem restritos ao currículo, mas desenvolva práticas independentes e de qualidade.

Estudante: Geovani Nunes

Disciplina: Língua Inglesa III - 2014

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA USO DA TECNOLOGIA

Vera Menezes de Oliveira e PAIVA (UFMG/CNPq)

Este trabalho foi realizado pelas autoras Vera Menezes de Oliveira e Paiva e, logo no início, as autoras deixam claro que esse artigo foi desenvolvido com a intenção de homenagear uma outra autora, Maria Helena Vieira-Abrahão, e pensou em focar no tema concernente ao estudo de Vieira-Abrahão na área da tecnologia, e desse modo seu trabalho será sobre tecnologia e formação de professor, buscando traçar um diálogo com sua colega.

No capítulo do livro *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, Vieira-Habrahão fala do projeto Teletandem Brasil, como sendo uma oportunidade para a formação de professores que sejam preparados para atuar no meio virtual e para a educação de formadores. A autora defende, neste capítulo o quanto é favorável ao ambiente virtual para o desenvolvimento intercultural, por ser uma realidade de aprendizagem real de negociações e construção de significados, para o aluno. .

Esse ambiente virtual, segundo a autora, é importante, porque lá é possível aprender a língua, bem como aprender a ser professor, mas para que esse tipo de prática tenha efetividade, é necessário, segundo a autora, que se dê certa importância aos recursos tecnológicos, ainda na graduação de Letras. Devido a essa preocupação de Vieira, as autoras fazem menção, neste trabalho à tecnologia nos documentos legislativos da educação, e algumas discussões acerca desse tema.

Tecnologia e política educacional

As autoras começam citando o Plano Nacional da Educação (2001), pelo que ele já previa que os cursos de formação tinham de preparar os futuros professores, para as novas tecnologias que estão sendo desenvolvidas atualmente dentre outras adaptações que tornem possível a adoção dos mesmos, pelo que elas complementam com uma citação do documento que diz:

> *Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a*

> *melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos. p.78*

Em seguida, as autoras apontam alguns documentos regentes da educação que falam da tecnologia e sua importancia no ensino-aprendizagem, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para as séries finais do Ensino Médio, e quanto s estes últimos, as autoras afirmam que percebem lendo-os, que eles associam grandemente a língua com os meios de acesso ao mundo acadêmico e dos negócios; nas orientações curriculares para o Ensino, as preocupações em no emprego das tecnologias, está voltado na área dos letramentos, multiletramentos, multimodalidades, e hipertextualidade, e as autoras complementam, também, que esse documento tem relação ao Proinfo, que defende a inclusão digital nas escolas, as autoras apontam que o MEC, por meio do Proinfo, realmente tem equipado as escolas com recursos tecnológicos e também preparando professores para o uso dos mesmos, ou seja, o Ministério da Educação concede os aparatos às escolas, e as prefeituras são responsáveis pela infraestrutura das escolas.

As autoras citam também um outro projeto, que remete a essa mesma preocupação, que é o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado), o qual em articulação com o MEC, que distribui os equipamentos nas escolas, oferece conteúdo e recursos tecnológicos pelos meios que os professores têm de acesso aos mesmos. Esse projeto a, segundo a autora, oferece vários cursos, em que as autoras citam "Introdução à Educação Digital, em 40 horas, onde se ensinam o manejo de computadores e de internet, processadores de texto, apresentações multimídia, recursos da Web para produções de trabalhos escritos/multimídia, pesquisa e análise de informações na Web, comunicação e interação (e-mail, lista de discussão, bate-papo, blogs). Há também um curso de Tecnologias na Educação, de100 horas, que oferece subsídios teórico- metodológicos práticos" Isso para que os profissionais da educação possam ter determinadas capacidades, tais quais o desenvolvimento de suas habilidades

e melhoria em suas aulas, mediante o uso das tecnologias.

Há ainda um terceiro curso, que as autoras trazem, que o de Elaboração de Projetos, com carga horária de 40 horas, o qual deixa os professores aptos para desenvolver projetos que possam ser utilizados em sala; também há um curso de Especialização de Tecnologias em Educação de 400 horas, que objetiva de modo geral desenvolver as capacidades dos professores a favor dos novos recursos tecnológicos, conscientizar os professores à dimensão das novas tecnologias, para que se seja reconstruídas as práticas educativas; desenvolver, nos professores, uma visão mais transformadora procurando conciliar as práticas educativas baseadas nas tecnologias com o que rege o PPP da escola. Existem muitos outros projetos, as autoras falam em seu trabalho também do Domínio Público, o qual possui diversas formas de textos, para que o professor tenha acesso, também falam do Banco Internacional de Objetos Educacionais, que também traz múltiplos recursos educacionais gratuitos em diversos idiomas.

As autoras também falam da organização internacional The Partnership for 21st Century Skills, que define uma determinada visão educacional para o século 21 e tem o objetivo de fazer com que as escolas desenvolvam as habilidades que se adequem a esse século, pois para eles, as pessoas vivem em um ambiente marcado por grande acesso à informação, rápido desenvolvimento tecnológicos e a capacidade e liberdade de dar sua contribuição individual, Segundo eles também, as pessoas precisam possuir múltiplas habilidades de pensamentos relacionados ao século 21.

O uso das tecnologias é importante por trazer muitos benefícios aos estudantes, para dizer isso, as autoras se baseiam nos diversos artigos, livros acadêmicos e na imprensa. Os autores desses textos, afirmam que as tecnologias servem para dar a base que as pessoas necessitam ter no século 21, pois amplia as fronteiras impostas às pessoas no que diz respeito à educação, e proporciona grandes desenvolvimentos intelectuais aos indivíduos. É importante também que os professores se adequem a tais usos, porque segundo essa previsão, os professores que não se apropriarem desse uso, será substituído por aqueles que o fazem.

As autoras afirmam também que "Os padrões para os professores foram desenvolvidos com o propósito de ajuda-los a reconhecer a necessidade de integrar a tecnologia no ensino; saber o que se espera deles em termos de conhecimento, habilidades e implementação de currículo; entender a necessidade de educação continua ao longo da

carreira profissional; e de desafiá-los a alcançar níveis mais altos de proficiência no uso de tecnologia." São conhecimentos básicos que o profissional deve ter como por exemplo ligar e desligar, ter familiaridade com páginas e comunidades da web etc.

Em seguida, as autoras mostram algumas pesquisas e resultados voltadas para a área da tecnologia, e mais ao final as autoras definem os professores atuais e se definem, baseadas em Prensky (2001, p.2), como imigrantes digitais e os alunos como nativos digitais e defendem que, também segundo Prensky, se os professores querem que seus alunos realmente aprendam, é necessário que eles mudem sua conduta, se tornando tão capazes quanto os nativos na tecnologia. Kessler (2006), apresenta recomendações para a apropriação, por meio dos professores, como por exemplo a contratação de um especialista, oferecer compensações financeiras etc., mas as autoras não acreditam que iniciativas isoladas sejam funcionais, é necessário uma solução mais padrão e geral.

Considerações finais

Nas considerações finais, as autoras colocam que mesmo os que defendem o uso das tecnologias entendam que ainda existem muitos professores que se sentem intimidados frente a isso. Mas, não deixa de evidenciar que acredita que um professor bem formado pode contribuir enormemente no aprendizado dos estudantes de LE, e demais. Citam Render (2009), que afirma que um fator importante na inovação, como por exemplo o uso da tecnologia na escola, é o fato de que para que tal inovação seja eficaz, é necessário que o professor se sinta à vontade para isso, e que realmente acreditem que seja eficaz no aprendizado. É preciso formar professores que sejam formados, já com um pensamento voltado para a tecnologia como algo auxiliador e eficaz no ensino-aprendizagem do aluno, é preciso também investir na autonomia, pelo fato de que a tecnologia evoluiu bastante e para que os professores não fiquem restritos ao currículo, mas desenvolva práticas independentes e de qualidade.

Estudante: Geovani Nunes

Disciplina: Língua Inglesa III - 2014

Alguns Aspectos Teóricos e Políticos sobre a Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira

A Few Theoretical and Political Aspects the Initial Education of Foreign Language teachers

Jonathas de Paula Chaguri* Juliana Reichert Assunção Tonelli**

RESUMO: Este trabalho traz uma discussão sobre a formação inicial de professores de Língua Estrangeira (LE) e o ensino destas línguas na atualidade. O edifício teórico apoia-se na extensa discussão sobre a formação do professor em pré-serviço visando à prática crítico reflexiva para o ensino de línguas. Este trabalho, portanto, centra-se principalmente pela crítica que faz à formação de meros reprodutores de técnicas de ensino, priorizando a formação reflexiva de professores de LE, sendo esta formação necessária em sua base inicial e continuada. Além disso, o trabalho também aborda a formação de professor de LE que envolve aspectos acadêmicos e mudança ao novo, considerando aspectos das Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, principalmente as implicações que podem advir na formação do professor em pré- serviço, a partir das condições legais que foram propostas e regulamentadas por este documento. Palavras chave: formação inicial; professor de LE; política na formação inicial de LE.

ABSTRACT: This work features a discussion on the initial education of foreign language (FL) teachers and FL instruction in present times. The theoretical edifice is based on extensive discussions on pre-service teacher education towards a critical reflexive practice for foreign language instruction. Therefore, this work is centered mainly on the criticisms it makes of forming mere repeaters of teaching techniques, giving instead priority to the reflexive education of FL teachers, which is necessary on an initial and continuing basis. In addition, the work also discusses FL teacher instruction that involves academic aspects and a change towards the new, taking into account certain aspects of the curriculum

guidelines for the Arts and Letters course, especially those implications that can impact pre-service teacher education, based on the legal conditions proposed and regulated by this document. Keywords: initial education; FL teacher; politics in initial FE education.

O presente artigo, que tem como título "Alguns Aspectos Teóricos e Políticos sobre a Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira", foi elaborado por dois autores: Jonathas de Paula Chaguri que é mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM e Professor de Língua Inglesa do Colegiado do Curso de Letras (Português/Inglês) da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Paranavaí/Fafipa e Juliana Reichert Assunção Tonelli que é Mestre e Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL e integrante do grupo de pesquisa Linguagem e Educação da mesma universidade liderada pela Profª Drª Vera Lúcia Lopes Cristovão. É bolsista da Capes.

Introdução

Logo na introdução, os autores já iniciam mostrando a problemática principal que será abordado no texto: a formação de professores de língua estrangeira despreparados para enfrentarem o contexto atual das escolas da rede pública. Os professores tem tido uma prática em sala de aula, de modo a preparar os estudantes para lidar com situações imediatas, era uma pratica voltada para algo mais prático, isso baseado em teorias como a da abordagem tecnicista, que se destacou no século XIX. No entanto, as prática de ensino baseadas nesta teoria, com o passar dos anos, vem se modificando e modificando também a realidade da formação de professores, para chegar até uma realidade em que haja um cenário voltado para uma formação reflexiva, em que o professor passa a ter consciência do seu papel na sala de aula e na sociedade, e desse modo, passa a constituir não apenas simples estudante s, mas sim, agentes críticos.

1 Formação de Docentes na Graduação

Segundo os autores, os documentos brasileiros da educação, apresentam a língua inglesa como LE, mas, baseados em outros autores como Gimenez, por exemplo, eles afirmam que a mesma também pode ser entendida como língua franca ou língua

internacional, por conta de seu uso para a comunicação de milhões de pessoas, mas se o professor deseja adotar essa língua como franca ou internacional é necessário que os professores entendam que há implicações na formação de professores, pelo que a língua possui implicações pedagógicas para isso. Muitos profissionais que frequentam a formação em pré-serviço atuam de maneira tradicional, o que leva os autores a terem um reflexão sobre o fato de que esses profissionais tiveram uma formação focada na aprendizagem pela observação.

Eles também afirmam que entender a língua estrangeira como forma de ter acesso a outras culturas e grupos sociais, não será a única forma de usá-la, mas essas também podem ser um controle da futura ação do professor. A seu ver, os autores afirmam que a formação inicial do professor não o prepara para a realidade do contexto escolar, o qual ele de fato irá se deparar na sala de aula, na sua prática docente, isso porque, em se tratando dos séculos anteriores, havia uma visão que focava no fato de o professor ter uma formação voltada à solução de problemas da prática.

Teoria e a prática são dissociadas e discutidas como oposições em que a teoria é o tempo valorizado. Primeiro o professor aprende o conteúdo para depois aplicá-lo em sua sala.

De acordo com os autores, a visão sobre o professor é de um profissional capaz de aplicar técnicas que são tidas como verdades absolutas e, assim, passíveis de serem praticadas em todos os contextos, como se a realidade social fosse na prática, igual na teoria.

Nesta perspectiva, perfil do professor de LE em geral, é de um profissional que aplica técnicas que, segundo Vieira-Abrahão, sustenta-se no livro didático e procedimentos recomendados por pesquisas de sala de aula, e, desse modo, o professor tem como função tomar decisões e ao aluno obedecer. Tendo isso em vista, em relação aos estudantes dos cursos de licenciatura, os autores alegam que veem conduzidos por uma busca de questionamento que os responda ou que pelo menos sirva de base, quanto ao trabalho desempenhado pelas Universidades para a formação dos professores de LE em pré-serviço, e para isso a melhor maneira é, para eles, ir direto à historicidade. A partir do questionamento levantado pela pesquisadora, os autores veem a necessidade de se começar a conscientização sobre os problemas de aquisição/aprendizagem na graduação, pois assim, o professor em formação poderá refletir sobre sua própria prática

como docente, mas é essencial que isso não seja desenvolvida somente no final do curso, mas sim em toda a graduação.

Para a autora Celani, os componentes da formação dos graduandos vão encontrar subsídios na linguística Aplicada (LA). Nos últimos anos se tem desenvolvidas diversas pesquisas em diversas disciplinas, dos cursos de formação docente, para tentar entender onde que se inicia o processo de determinadas crenças errôneas. E essas pesquisas tem mostrado que os futuros professores, quando adquirem conhecimento sobre determinada área, estão sendo socializados em uma visão fechada, única, particular de mundo que determinada disciplina deixa para o aluno. Com esse pensamento, os autores imaginam que cabe a LA esclarecer alguns preconceitos concernentes ao ensino de LE tais como: "a escola secundária, especialmente a pública, não é competente para ensinar LE, o curso livre é o lugar para se aprender LE, a LE é importante apenas para os alunos que irão para a universidade, o material didático é o grande responsável pelo insucesso das aulas.". Os autores desenvolveram essa pesquisa, dentre outros motivos, por acreditarem que a preocupação com a formação de professores "é dar um passo firme para o futuro".

Os autores também firmam que a formação de profissionais que atuem no aprendizado de LE tem como responsabilidade participar na democratização social para poder, assim, garantir uma educação superior com qualidade. Para que o futuro professor seja um profissional reflexivo, o mesmo precisa admitir que em suas aulas há incertezas e conflitos, para poder assim, tomar como base essas observações, para desenvolver uma prática sistemática de análise e tomada de decisões, dando ao aluno participação na construção do conhecimento.

2 A Natureza Política na Formação Docente

Baseados nas considerações apontadas sobre a formação do professor de LE e base teórica a discussão sobre formação docente, os autores entendem que o professor de LE é constituído pelas suas próprias competências, bem como suas experiências, assim, segundo Lefta, são diversos os fatores que influenciam o perfil do profissional de LE: "o trabalho das associações, os projetos das Secretarias de Educação dos Estados, os programas de incentivo à capacitação (convênios, bolsas), leis e diretrizes.", para ela, o professor deve ser formado dentro de um perfil que é reflexivo e é comprometido

inteiramente com a educação.

A partir das observações e resultados das pesquisas dos pesquisadores, pode-se perceber, como os autores nos mostram, que há uma clara distinção entre o trabalho realizado por um professor que tem sua práxis mais reflexiva, crítica e que tem comprometimento com a educação, em comparação com o trabalho de um outro professor que estivesse meramente treinado para simplesmente conduzir as atividades na sala de aula, pois seu resultado é mais voltado para a produção de novos significados.

Levando-se em consideração os posicionamentos dos documentos que norteiam o trabalho docente, tais como as Diretrizes do curso de Letras e as Diretrizes Nacionais de professor, os autores apontam que mesmo que aqueles tenham sido criados, é a partir destes últimos que houve a viabilização em uma formação reflexiva de professores de LE.

A autora Tonelli (2008) faz uma desenvolveu uma pesquisa sobre os novos currículos no curso de Letras e desafios, para o ensino de LE para crianças, e de acordo com sua pesquisa, os autores mostram que pelo fato de a formação de professores de LE não tratarem de aspectos legais em relação ao processo de ensino/aprendizagem de LE para crianças, a formação desses profissionais precisa de algumas implicações em sua formação.

Outros autores como Gimenez e Cristóvão (2004), também partem desse mesmo pressuposto e defendem que por mais que as diretrizes para o curso de Letras implicam na formação inicial de professores se, pensando se comparado às séries da educação básica, nessas modalidades de ensino, esperava-se, para a formação inicial dos professores uma certa atenção que não foi estabelecida proporcionalmente.

Portanto, considerando a importância de se repensar o início da formação de professores, de LE na perspectiva de educação e de investigação da LA, fica claro que há uma inserção de uma preocupação de se dar a possibilidade de uma formação que não esteja focada somente nas teorias, mas também em problemas reais, preocupação essa que é inserida nas disciplinas, no conteúdo e nas atividades.

Conclusão

Para concluir este trabalho, os autores dizem que seu foco foi em alguns aspectos políticos da formação de professores de LE, e que foram consideradas as implicações das novas DC para o curso de letras que entraram em vigor desde 2002, e a urgente necessidade de se propor uma nova reestruturação não só nos cursos de Letras, mas em todos os cursos de licenciatura.

Todos essas pesquisas e observações, permitem que os autores percebam que a ação política na formação inicial de professores de LE, não possibilita que esses profissionais sejam profissionais que têm a chance de adotar uma postura mais participativa, de sujeito observador de suas próprias praticas, mas sim continua caminhando da mesma maneira como sempre foi, isto é, visto como um modelo , um detentor de saber que apenas treina seus alunos e reproduz atividades pedagógicas adquiridas em curso de capacitação e em livros didáticos.

Os autores, para concluir, defendem que o atual currículo de Letras deveria conduzir a pratica do professor, de modo a tirá-lo do centro da atividade pedagógica, para torná-lo, ao invés disso, um facilitador da aprendizagem na sala, mas infelizmente a realidade é outra, bem diferente, não está proporcionando essa configuração pedagógica ao futuro professor que está sendo formado no curso de Letras com dupla habilitação.

Estudante: Jessica Paiva

Disciplina: Língua Inglesa III - 2014

De autoria dos professores Jonathas de Paula Chaguri e Juliana Reichert Assunção Tonelli o texto intitulado *Alguns Aspectos Teóricos e Políticos sobre a Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira* delineia uma reflexão e discussão sobre o ensino de línguas nos dias atuais, especificamente, sobre a formação inicial de professores de Língua Estrangeira (LE). Sendo assim, tal texto tem como enfoque principal uma abordagem crítico reflexiva para o ensino de línguas principalmente no que se refere à prática do mesmo. Além disso, o artigo também traz a formação inicial de professores de LE como passo primordial à futura prática de trabalho, pois tal etapa entrelaça não só XXX aspectos voltados à academia, mas sobretudo, às possíveis mudança e implicações na futura profissão. Portanto, tendo como base as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, o texto conduzirá uma discussão crítica a respeito dos aspectos cruciais[MI] regulamentados por este documento que refletem na formação e prática do futuro professor.

O texto *A formação do professor para uso da tecnologia* de autoria de Vera Menezes de Oliveira e PAIVA aborda a formação de professores sob o viés do uso da tecnologia. Alguns pontos relevantes de discussão apresentados neste texto são: a tecnologia em diálogo com a política da educação – fundamentada em documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Parâmetros Curriculares (PCNs) – e a formação tecnológica e o processo de formação inicial do professor. Sob esta ótica, os autores apresentam alguns fatores que caminham desde o processo de formação inicial à pratica de trabalho relacionados à utilização de tecnologias. Para isso, sustentam-se em dados de documentos oficiais (como a legislação educacional e os documentos do MEC) para assim, conduzir as reflexões sobre a formação do professor e sua futura atuação na prática voltada ao uso e à apropriação da tecnologia.

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - *CAMPUS* DE CAMPO MOURÃO

Resumos

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA USO DA TECNOLOGIA E

ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

CAMPO MOURÃO, 13 DE OUTUBRO DE 2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - *CAMPUS* DE CAMPO MOURÃO

Acadêmico: Rafael Zeferino de Souza
Disciplina: Língua Inglesa III
Professora: Marileuza Miquelante

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA USO DA TECNOLOGIA

VERA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA

Vera Menezes em seu texto escolhe o tema formação de professores considerando algumas reflexões sobre a tecnologia.

A autora fala que nos cursos de formações de professores deveriam ter um complemento sobre o "domínio das novas tecnologias de comunicação e informação" e também como implantá-la em sala de aula. Um outro relato por ela é o incentivo de uma formação à distância, em todas as modalidades de ensino, pois haveria uma melhoria na qualidade de ensino presencial, mas para que isso ocorra, as escolas precisam estar equipadas com equipamentos e capacitar os professores para o manuseio.

[M1] Comentário: Do quê?

Documentos importantes como PCNs e as XXX do Ensino Médio ressaltam a importância da tecnologia, que as escolas estão tendo acesso de meios eletrônicos, possibilitando assim, o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas e a língua inglesa está inclusa principalmente na associação dos instrumentos com o mundo e os negócios.

[M2] Comentário: Parece que está truncado

O projeto Programa Nacional de Formação continuada em Tecnologia Educacional oferece equipamentos tecnológicos para as escolas e também para cursos para professores aprenderem a utilizar os equipamentos e também elaborarem projetos para ser utilizados em sala junto com os alunos.

O "Domínio público" é um site na internet onde se encontra diversas obras cadastradas, são recursos diretos de diversos idiomas, em áudio, vídeo, animação/simulação, imagens, hipertexto, etc. que atende desde a Educação básica até o ensino superior. Mas não existem produtos da área de língua inglesa, apesar da demanda do MEC.

Um texto produzido por Wellings e Levine para a empresa Apple, ressalta que a tecnologia amplia o acesso a educação, às comunidades virtuais e aos especialistas; encoraja a inclusão; apoia o desenvolvimento do aprendiz; engaja os aprendizes na aprendizagem e na criação do conteúdo; possibilita inovações metodológicas; facilita a instrução diferenciada e amplia o período diário da aprendizagem.

A utilização de computadores em cursos presenciais faz-se necessário pensar em inserir o uso desse componente na formação de professores de línguas, assim a aprendizagem se transforma por meio da utilização desse meio inovador tecnológico. A associação TESOL (Teachers of English as Second or other Language) fala que os professores precisam se aprimorar da tecnologia para conseguir manter no mercado de trabalho. Eles criaram um livro que retratando as informações básicas para o professor utilizar os recursos tecnológicos dentro da sala de aula, como saber ligar/desligar, abrir/fechar, copiar/colar, ou seja, noções básicas.

Em relação em formação de professores com apropriação da tecnologia há uma grande preocupação e o que vemos são ações isoladas e as iniciativas por alguns profissionais em suas práticas pedagógicas.

A autora mostra que Kay analisou 68 artigos que falam sobre a incorporação da tecnologia na formação de professores e fez um levantamento de 10 estratégias mais mencionadas em relação da tecnologia nos cursos de formação de professores.

A estratégia mais mencionadas nos textos são: 1- Integração de tecnologia em todas as disciplinas do curso; 2- Uso de abordagem multimídia; 3- Formação do próprio corpo docente do curso; 4- Uma única disciplina com o foco em várias habilidades básicas; 5- Demonstração em como usar a tecnologia; 6- Colaboração entre professores orientadores e corpo docente; 7- Experiência prática com a tecnologia; 8- Oferta de mini-oficinas; 9- Melhoria ao acesso a *software, hardware* e 10 – O papel dos professores orientadores.

Relata-se também que nem sempre o curso formal presencial traz tanta aprendizagem. Kessler investigou cursos de mestrados em TESOL nos Estados Unidos e relata que a participação de discussões em congressos são de grande relevância na formação de professores.

O site *Teachers of English as a Second Language List (TESL-L)* foi criada com a intenção de colocar os professores de inglês em interação, na participação de fórum, questões relacionadas ao ensino, ajuda com sites e programas, solução de dúvidas tecnológicas.

Menezes questiona no texto que a formação do professor na área tecnológica não acontece de forma sistematizada, ou seja, fica geralmente restrita a iniciativas individuais. A autora menciona também que ela participa de vários grupos na internet, na qual ela recebe informações por e-mail de blogs, dois exemplos são os grupos: learningwithcomputers@yahoogroups.com, e também do Larry Ferlazzo (http://larryferlazzo.edublogs.org/). Ela relata que participou de um seminário – *Fluency First and Whole Language Online Seminar* com participantes do mundo todo e que retratava sobre a teoria da aprendizagem de escrita e que por meio de um curso on-line e que ela aprendeu por meio da prática como aprender e ensinar, usando uma lista de discussão.

Hoje podemos nos interagir com recursos de vídeo e voz por vários aplicativos como: Skype e OoVoo. Os alunos da autora interagiram com outros aprendizes de Israel e a ela relata que é muito bom e que aprende muito com outros alunos estrangeiros.

Menezes fala que a formação para o uso da tecnologia não pode ser em iniciativas isoladas e que se deve pensar em modelos institucionalizados para a formação. Ela menciona Reinders (2009), que sugere o modelo que combine "análise das necessidades e uma seleção de métodos aninhados em uma estrutura de suporte técnico e pedagógico apropriado". Então a autora apresenta um modelo de formação de professores que envolve administração, ensino, pesquisa e extensão. A administração fica responsável em adquirir os equipamentos e softwares necessários, pode também auxiliar os pesquisadores a conseguir apoio financeiro para sempre manter os laboratórios bem equipados. Precisa-se também de pagamentos para bolsistas, para que possam auxiliar na implementação de ações de ensino. Já nas ações docentes, quanto mais professores nas atividades, maior será a inovação e influências positivas para a formação de futuros professores. Outro ponto também é a oferta de disciplinas específicas tanto na graduação como também na pós-graduação, levando assim a refletir sobre as práticas sociais. A criação de grupos de pesquisa e que investigações sejam desenvolvidas, os resultados dessa pesquisa gerem produtos para serem oferecidos a comunidade.

A tecnologia intimida muitos professores, mas o uso de um recurso adequado por um professor bem formado pode beneficiar os aprendizes de uma língua. Portanto, na formação de um professor, deve-se fazer todo o esforço possível para não se ficar apenas num componente curricular, que não basta apenas falar sobre formação para o

uso da tecnologia, mas que abrange e apropriem de inovações, pois a tecnologia evolui rapidamente e todos nos temos que aprender de forma mais autônoma.

ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Jonathas de Paula Chaguri
Juliana Reichert Assunção Tonelli

O texto ~~retrata sobre~~ da formação inicial de professores de Língua Estrangeira (LE) e o ensino destas línguas na atualidade. Também consideram-se aspectos das Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, principalmente as implicações que podem advir na formação do professor em pré-serviço.

Hoje encontramos muitas pesquisas e debates sobre o despreparo de profissionais de idiomas em relação às diversidades e às características de atuais contextos de atuação. No âmbito acadêmico, encontramos trabalhos que se voltam para uma língua específica na formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa.

A Língua Inglesa pode ser conhecida como uma língua franca ou língua internacional, pois milhões de pessoas utilizam a língua para comunicação, e a maioria destas pessoas não são falantes naturais desta língua. E como essa língua é franca, os professores de cursos de Licenciaturas precisam se conscientizar que existem algumas implicações para a formação inicial do profissional de LE.

A LE é um instrumento para o acesso a informações e outras culturas e grupos sociais, então o aprimoramento da formação inicial podem ser classificados como um dos princípios de controle social e cultural da futura ação do professor. A formação inicial segundo os autores, não prepara para a diversidade e complexidade dos profissionais das áreas de Licenciatura em contextos em que atuará como profissional.

O perfil do professor de LE nas escolas públicas e privadas é de um profissional aplicador de técnicas (Vieira-Abrahão), ou seja, a aula é sustentada pelo livro didático e os procedimentos são tomados pelo professor, deixando assim o alunos um agente passivo em receber, devolver a seguir instruções a partir de um contexto interacional.

Os autor que são professores universitários questionam qual seria o norte inicial para a formação de professores nas Universidades, então eles mostram que é necessário

[M3] Comentário: Rever a ordem do SE

[M4] Comentário: Língua estrangeira ou como língua franca ...

[M5] Comentário: Construção estranha

[M6] Comentário: Estranho também

começar a educação para a conscientização sobre problemas de aquisição/aprendizagem tanto na LE como na língua materna. A formação de um professor na graduação deve ser um processo reflexivo que esteja vinculado a questões de linguagem, papel e construção social, assim o professor saberá refletir XXX o seu próprio processo de aprendizagem, sobre a sua experiência de própria formação.

[M7] Comentário: Construção estranha

[M8] Comentário: estranho

Ghaguri e Tonelli mencionam em seu texto Telles, Celani e Paiva, que eles vêm investigando currículos de cursos superiores para compreender como os professores desenvolvem suas crenças, assim os futuros professores, ao adquirirem conhecimento sobre sua área de estudo, estão sendo socializados em uma visão particular do mundo, adquirida por meio da ótica de sua disciplina.

A formação de professores de LE tem uma função na democratização social e cultural de garantir uma educação de qualidade, e para que possa ser um profissional reflexivo, é necessário o que o profissional admita conflitos e incertezas na compreensão de suas ações em sala de aula para desenvolver uma prática sistemática de análise, possibilitando o aluno um papel participativo e colaborador na construção do conhecimento. Leffa relata que o professor de línguas estrangeiras tem que ter o domino da língua que irá trabalhar e também da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer em sala.

[M9] Comentário: ao

Observa-se que há dois tipos de professores, aquele que é reflexivo, crítico e comprometido com a educação e aquele que conduz as atividades para produzir novos significados. Segundo os autores, de vista político, um professor reflexivo no ensino de LE envolve questões que estão ligadas restritamente à formação, como também questões de política linguística.

Os autores tratam que as Diretrizes do curso de Letras não possibilitam de forma satisfatória a formação de professores, que fica uma lacuna para a formação inicial de professores de LE. Tonelli (2008) afirma que os currículos de Letras e desafios de ensino de LE para crianças, a formação de professores de LE necessita de possíveis implicações em sua formação. Entretanto, a formação de um profissional reflexivo, crítico, confiável, e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz, é um trabalho que se inicia na graduação e devendo se estender com a saída da universidade, assim o professor estará se envolvendo com pesquisa, possibilitará um incentivo para o professor, e que possa estar direcionando os seus alunos.

[M10] Comentário: estranho

[M11] Comentário: estranho

Portanto, a formação envolve aspectos políticos e acadêmicos, a graduação é apenas um início da formação reflexiva, ela deve se estender durante a carreira

profissional, assim, a formação inicial deve ser baseada numa formação reprodutora, pois um profissional crítico e reflexivo envolve questionamentos constantes sobre as práticas discursivas da sala de aula, quanto a concepções de ensino/aprendizagem, conteúdos e valores.

Referências

PAIVA, V. L. M . O. **A formação do professor para uso da tecnologia**. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Alguns aspectos Teóricos e Políticos sobre a Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira.** Revista Eletrônica de Educação. Ano III. No. 06, jan./jul. 2010

[M12] Comentário: [illegible]

ANEXO P – PRODUÇÕES ESCRITAS DE TEXTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS – Roteiro de Leitura (4º Bimestre de 2014)

UNESPAR

Aluno(a): Aline Fernandes e Mitalli Médice **DATA:** 18/11/14

ROTEIRO DE LEITURA:

REFERÊNCIA:
UPHOFF, Dörthe. "A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil". In: BOLOGNINI, Carmen Zink. A língua inglesa na escola. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

Objetivo do texto: Apresentar um percurso histórico ressaltando os métodos de ensino de Língua Estrangeira no Brasil, para facilitar o entendimento por parte dos professores em formação inicial.

Detalhamento dos métodos:

Método citado	Período em que o método vigorou	Objetivo de ensino para o método	Fundamento teórico do método	Em que consistiam as aulas de acordo com o método	Papel do aluno de acordo com o método	Papel do professor de acordo com o método
1. **Método gramática e tradução**	Início do século XX	Traduzir frases. Contribuir para formação intelectual e espiritual do aluno	Enfoque humanista clássico	Ensino da gramática pela gramática.	Tradução de textos clássicos	Eles utilizavam apenas a língua materna
2. **Método direto;**	Em meados dos anos 30 quando este método chegou no Brasil, durante uma reforma educacional	Visava atualizar o ensino de línguas no Brasil	Visava o uso da língua viva, a oralidade; O livro "O Ensino Científico das Línguas Modernas", no qual procurou dar um embasamento	Não visava a escrita como antes	O aluno devia aprender a pensar na língua estrangeira e construir seu sistema lingüístico de forma independent	Não haviam aulas e professores suficientes para lecionar língua inglesa.

Professora Marileuza Ascencio Miquelante. Atividade a ser **enviada por email** no dia **18/11/14.**

			mais científico ao método.		e, sem compará-lo com a língua materna.	
3.Método audiolingual	Esse método foi implantado no Brasil a partir de 1950	focava a oralidade	teoria behaviorista que evidencia que assim como o comportamento, a linguagem se dá pelas influencias do meio, isto é, pela repetição e imitação.	Visava o ensino de uma língua estrangeira pela repetição	Ele deveria repetir falas com a pronúncia e gramáticas "puras" e corretas.	Este método tinha suas vantagens, porém era muito exaustivo, e haviam professores que não sabiam lidar com esse método
4. Método comunicativo	Chegou ao Brasil no ano de 1978	Esse método da comunicação visa que o aluno utilize a língua em situações reais de comunicação com a língua alvo,	No método comunicativo valorizou-se a fala fluente, ao invés da fala com regras gramaticais perfeitas, pois afirmam-se que os erros são inevitáveis e que não prejudicam a aprendizagem.	Temos encenações de situações cotidianas, pelos alunos em sala de aula.	Evidenciando um aluno mais ativo em situações de uso da língua, ao contrário do que visava os métodos anteriores	Nesse método também é inovado a questão do uso da língua materna nas aulas, essa que é evitada, mas passa a ser usada, a partir do momento em que o não entendimento do idioma alvo compromete a participação do aluno na aula.

Professora Marileuza Ascencio Miquelante. Atividade a ser **enviada por email** no dia **18/11/14.**

Conclusões da autora:
De acordo com a autora é essencial olharmos para a história da nossa prática, para aprendermos a avaliar de forma crítica e refletir sobre as inovações que chegam até nós.

Aspectos que consigo acrescentar ao texto com base em minha formação:

Podemos perceber que cada professor não tem apenas um método específico de ensino, pois durante toda a sua trajetória como aprendiz, ele apreende vários métodos de ensino. E consequentemente quando o professor leciona, este colocará na prática o que ela aprendeu com a prática de seus antigos professores.

É comum ouvirmos a pergunta sobre qual é o método que tal professor leciona, e muitas vezes o docente não tem uma bagagem teórica suficiente para "definir" e entender sua metodologia, ou até mesmo não sabe responder. Então, por meio dessa leitura, percebemos que não podemos afirmar que um professor leciona apenas em determinado método de ensino. Temos um leque de possibilidades, e o docente adapta sua metodologia dependendo da turma; da situação de ensino; do conteúdo que estão estudando etc.

Contribuição do texto para a minha formação ou para minha atuação profissional:

A partir da leitura deste texto, que por sinal é bem didático, conseguimos compreender melhor quais são/foram os métodos de ensino de Língua Estrangeira no Brasil. Sabemos que é comum os professores de estágio citarem esses métodos, e os explicarem, mas se você não possui um entendimento prévio, fica complicado acompanhar o raciocínio. E então, surgiam dúvidas e ficávamos pensando: "Mas qual é o método "correto"?... Os professores que eu observei durante este ano, nas suas aulas fizeram um pouco de cada método, e agora, como definir o método utilizado pelos professores? ".

Percebemos também a importância, e o papel social de um professor na vida de seu aluno. Pois a nossa prática refletirá nos professores do futuro. Sabemos também que as novas teorias querem professores que inovem no modo de lecionar, mas é evidente que é muito complicado mudar radicalmente uma realidade, quando um por cento dos docentes se dispõem a mudar, enquanto o restante não tem interesse, até porque muitos fatores influenciam o modo do docente lecionar, como: condições de trabalho (salário; apoio ou não da equipe

pedagógica; segurança na escola; respeito por parte dos alunos); e também a formação inicial que eles tiveram, tanto como estudantes no colégio, quanto acadêmicos na graduação.

É evidente que como professores em formação inicial, devemos tirar nossas próprias conclusões unindo a teoria e a prática. Porém, percebemos que nem todos conseguem analisar os fatos de modo mais aprofundado, então é importante, mesmo que não tenhamos tempo suficiente para debater todos os textos teóricos que lemos, que os professores nos mostrem reflexões mais aprofundada sobre o tema, partindo para o ensino, por exemplo, mostrando evidentemente, o que dos métodos é aplicável ou não na rede básica de ensino.

Professora Marileuza Ascencio Miquelante. Atividade a ser **enviada por email** no dia **18/11/14.**

Aluno(a): Geovani Augusto Nunes **DATA: 18/11/2014**

ROTEIRO DE LEITURA:

REFERÊNCIA:
UPHOFF, Dörthe. "A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil", In: BOLOGNINI, Carmen Zink. A língua inglesa na escola. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

A História dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil Dörthe Uphoff

A method is not good or bad in any bjective sense. (N.S. Prabhu)

Objetivo do texto: O objetivo principal do texto é nos apresentar um pouco da história dos métodos que permearam a educação antigamente, para, com isso nos fazer entender como cada método ensinava, ou procurava ensinar a língua inglesa nas escolas, para podermos ter a capacidade de julgar qual a melhor forma de ensinar e ter uma boa prática docente. É interessante, também, que a autora nos fala que a forma que aprendemos a língua na escola, vai influenciar a nossa formação docente no futuro.

Detalhamento dos métodos:

Método citado	Período em que o método vigorou	Objetivo de ensino para o método	Fundamento teórico do método	Em que consistiam as aulas de acordo com o método	Papel do aluno de acordo com o método	Papel do professor de acordo com o método
Método de gramática e tradução	As primeiras décadas do século XX	No Brasil do início do século XX, apenas uma elite tinha acesso a uma educação geral básica e estudava-se as línguas sob um enfoque humanista clássico, ou	Acreditava-se que quem domina a gramática, também domina a língua	As aulas costumavam ser dadas em língua materna e enfocava-se quase que exclusivamente a linguagem escrita.	Os alunos estudavam decorando regras gramaticais e listas de vocabulário, assim adquirindo conhecimentos teóricos sobre o sistema	O ensino do inglês tinha que se medir com o ensino do latim. E para fazer isso, adotou a sua metodologia.

		seja, com o intuito de contribuir para a formação intelectual e espiritual do aluno. Por isso, valorizava-se a análise gramatical e a leitura e tradução de bons textos literários, em detrimento do domínio prático do inglês.			linguístico do inglês.	

Método citado	Período em que o método vigorou	Objetivo de ensino para o método	Fundamento teórico do método	Em que consistiam as aulas de acordo com o método	Papel do aluno de acordo com o método	Papel do professor de acordo com o método
Método direto	Teve seu início na Europa, no final do século XIX, mas chegou a ser oficialmente reconhecido aqui no Brasil por ocasião da reforma educacional do ministro Francisco Campos, em 1931, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas.	O método direto visava ao uso ativo da língua estrangeira, especialmente na sua oralidade, e não mais à compreensão da estrutura gramatical da linguagem escrita. Aliás, a gramática devia ser ensinada, agora, de maneira indutiva, através de muitos exemplos práticos, e a tradução não era mais	Ensinar a língua estrangeira diretamente na própria língua,	Emprego imediato e direto do idioma alvo em sala de aula, em vez de usar predominante mente a língua materna. Os críticos chegaram à conclusão de que falar a língua materna em sala de aula atrapalhava mais do que ajudava na aprendizagem do inglês	Acreditava-se que o aluno devia aprender a pensar na língua estrangeira e construir seu sistema linguístico de forma independente, sem compará-lo com a língua materna.	Poucas orientações do método podiam ser executadas na prática. Faltavam condições apropriadas como materiais, um número adequado de aulas semanais, e, além disso, poucos professores na época possuíam formação específica na área do ensino de línguas.

		considerada uma prática importante.				

Método citado	Período em que o método vigorou	Objetivo de ensino para o método	Fundamento teórico do método	Em que consistiam as aulas de acordo com o método	Papel do aluno de acordo com o método	Papel do professor de acordo com o método
Método Audiolingual e/ou método estruturalista.	Durante a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, o método foi introduzido nos anos 1950	Os Estados Unidos se depararam com a necessidade de **instruir** os soldados, **de forma rápida e eficiente**, em línguas ditas "exóticas" como o japonês e o chinês	Ele se baseava no behaviorismo, que enxergava a aprendizagem como um processo de imitação e repetição mecânica.	Não se devia abordar a gramática de maneira explícita. Este aspecto é particularmente curioso, uma vez que a progressão dos materiais audiolinguais costumava basear-se justamente em itens gramaticais, começando com estruturas consideradas mais simples e aumentando o nível de complexidade de forma gradativa.	O aluno era incentivado a associar um estímulo auditivo a imagens sugestivas e tentar reproduzir o que ouvia sem se preocupar com a estrutura gramatical ou o significado exato das palavras	A sequência das aulas era rigidamente pré-determinada e o professor apenas aplicava o pacote de materiais de acordo com o programa de ensino.

Método citado	Período em que o método vigorou	Objetivo de ensino para o método	Fundamento teórico do método	Em que consistiam as aulas de acordo com o método	Papel do aluno de acordo com o método	Papel do professor de acordo com o método
Método comunicativo,	Chegou ao Brasil em 1978, quando jovens linguistas aplicados voltaram ao país depois de	Visa o desenvolvimento da competência comunicativa na língua estrangeira, ou seja, a	Na sua fase inicial, o método enfatizava a comunicação oral em situações da vida cotidiana,		Não deve mais exercer um papel tão passivo quanto no método estrutural, mas ser capacitado a se auto	

	concluir seus estudos de pós-graduação na Inglaterra.	capacidade do aluno de interagir em situações reais de comunicação, fazendo uso do idioma-alvo	que os alunos encenavam em sala de aula. Mas não se deve entender uma aula comunicativa como meramente fazendo "joguinhos" ou outras atividades mais lúdicas. Uma das principais reivindicações do método diz respeito à emancipação do aluno		afirmar e defender seus interesses e necessidades num ambiente onde se fala o idioma estrangeiro.	

Conclusões da autora:

Em suas considerações finais, a autora cita que dentre os métodos citados na entrevista, o caminho mais atual para o ensino de línguas está focado na Análise do Discurso (AD), que vê o aluno como determinado histórica e ideologicamente pelo discurso. O que é dito não é surgido do nada, mas sempre tem relação com o que o sujeito já vivenciou em algum momento em sua vida, mesmo inconscientemente; e nesta perspectiva cada língua possui sentidos que foram formados baseados em sentidos de discursos anteriores, assim, no ensino de línguas, há um conflito, porque, se considerar que cada língua tem sua particularidade de significação que foi constituída historicamente, as palavras em inglês terão significados determinados em cada contexto em que estiverem inseridas, portanto, o aluno poderá se ver em uma sensação de desconforto ao estudar a língua, uma vez que é possível que o próprio aluno instaure seus próprios sentidos às palavras.

E ela termina por colocar que o papel do professor é estar sempre atento para as novidades do ensino de línguas para poder utilizar a que melhor se adapta à sua sala de aula. Segundo ela, ainda veremos muitas mudanças no ensino de línguas, mas é importante sabermos o passado, para termos criticidade para julgar tais mudanças.

Aspectos que consigo acrescentar ao texto com base em minha formação:

Esse texto falou sobre a história dos métodos, que norteavam o ensino de línguas estrangeiras, e de

acordo com os conhecimentos que tenho, vejo que uma vertente de ensino de línguas que não foi citada diretamente foi a dos gêneros discursivos (de acordo com a teoria Bakhtiniana) com a qual os alunos aprendem a língua contextualizadamente, não estudando apenas a gramática pela gramática, como percebemos em alguns dos métodos que foram citados, mas também não deixa de estudá-la, pois também é importante no processo de ensino aprendizagem de uma língua.

Contribuição do texto para a minha formação ou para minha atuação profissional:
Ao efetuar a leitura, pude perceber que cada método possuía seus pontos fortes e fracos e que os professores daquela época não tinham conhecimento das teorias que os professores atuais têm, e por isso os métodos eram trabalhados de forma "errônea", mas diante disso, posso dizer que este texto contribuiu sobremaneira na minha formação como futuro professor, pois pude ver e concluir que não existe método errado, existe método que não é trabalhado de maneira a ser aproveitado ao máximo, contribuindo para o aprendizado de língua estrangeira para os estudantes. E conforme eu lia, me imaginando em sala de aula, com cada um dos métodos citados e acho que todos podem contribuir para o processo de ensino, claro que se trabalhado corretamente, considerando a realidade e a capacidade de cada aluno, pois segundo a autora, baseada em *N.S. Prabhu*:

> *"...não existem métodos ou procedimentos intrinsecamente bons ou ruins. Mas é preciso que o professor se dê conta dos princípios e crenças que orientam a sua ação pedagógica, para que ele possa construir um ensino coerente com os objetivos educacionais e a realidade que o cerca."*

ACADÊMICAS: JÉSSICA PAIVA E KARLA DE OLIVEIRA LOPES

DATA: 18/11/2014

ROTEIRO DE LEITURA:

REFERÊNCIA: UPHOFF, Dörthe. "A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil". In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola. Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

1. OBJETIVO DO TEXTO:

O artigo *"A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil"*, de Dörthe Uphoff, tem por objetivo apresentar os diversos métodos para o ensino de Língua Inglesa que vigoraram no Brasil em momentos históricos distintos, mas que, atualmente, ainda podem influenciar nas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, considerando a tendência que os mesmos possuem de reproduzir os hábitos de ensino que fizeram parte de sua formação. Assim sendo, a autora explica que um método não diz respeito somente a um caminho que define o como conduzir o processo de ensino e aprendizagem, mas é, também, um meio de orientar os conteúdos que serão abordados, considerando os objetivos do ensino de acordo com a demanda social de determinado momento. Deste modo, o artigo apresenta os seguintes métodos: *gramática e tradução, direto, audiolingual/estruturalista* e *communicativo*, apontando a fundamentação teórica de cada um deles e associando com a prática de sala de aula, a qual envolve a relação/comportamento de professores e alunos, de acordo com a proposta de ensino dos mesmos.

2. DETALHAMENTO DOS MÉTODOS:

Método:	Período:	Objetivo de ensino:	Fundamento teórico:	Aulas:	Papel do aluno:	Papel do professor:
Método de gramática e tradução	Início do século XX.	Adquirir conhecimentos gramaticais sobre a língua.	Enfoque humanista Clássico.	As aulas consistiam principalmente em lições de gramática seguidas de exercícios de tradução. Costumavam ser dadas em língua materna, com enfoque, praticamente exclusivo, para a linguagem escrita.	O aluno deveria realizar corretamente a tradução de uma língua para a outra, demonstrando que realmente conhecia a língua. Portanto, estudavam decorando regras gramaticais e listas de vocabulário, assim adquirindo conhecimentos teóricos sobre o sistema linguístico do inglês.	Os professores, geralmente, não tinham formação específica para o ensino de línguas. Portanto, costumavam apenas ler em voz alta para a posterior repetição dos alunos e, em seguida, aplicar exercícios de gramática, que poderiam de alguma maneira estar ligados a um pequeno texto escrito especialmente para praticá-los.
Método direto	Teve início na Europa, no final do século XIX, e chegou ao Brasil em 1931.	O ensino visa ao uso ativo da língua estrangeira, especialmente na sua oralidade, e não mais à compreensão da estrutura gramatical da linguagem escrita.	Parte da reforma educacional proposta pelo ministro Francisco Campos e tem influências da publicação do livro *"O Ensino Científico das Línguas Modernas"*, lançado pela professora Maria Junqueira Schmidt.	As aulas visavam o trabalho com vocabulário, o qual devia obedecer a rígidos critérios de frequência averiguados por meios estatísticos.	O aluno devia aprender a pensar na língua estrangeira e construir o seu sistema linguístico de forma independente, sem compará-lo com a língua materna.	Os professores deveriam ensinar a gramática de forma indutiva, por meio de vários exemplos práticos, e também, usar a língua ativamente em sala de aula, contudo, nesse período, a autora ressalta que os mesmos ainda não possuíam a formação adequada, voltada ao ensino de línguas.

Método audiolingual ou estruturalista	No Brasil, o método foi introduzido em 1950.	O objetivo deste método é levar o aluno a desenvolver a linguagem, por meio do hábito ou automatização de estruturas linguísticas, e não por meio da compreensão cognitiva.	Baseava-se no behaviorismo e nas influências do movimento estruturalista.	As aulas baseavam-se em ouvir e reproduzir inúmeras vezes palavras e frases no idioma estrangeiro, portanto, o foco encontra-se na oralidade em detrimento da linguagem escrita. Valorizava-se ainda a progressão gramatical, começando com estruturas consideradas mais simples e aumentando o nível de complexidade de forma gradativa.	O aluno deve associar um estímulo auditivo a imagens sugestivas, e, então, tentar reproduzir o que ouve, sem se preocupar com a estrutura gramatical ou o significado exato das palavras. Por isso, faz-se fundamental expor o aluno a insumos foneticamente limpos e gramaticalmente corretos, para não correr o risco de que automatizem um erro.	O professor trabalhava de acordo com um material previamente elaborado. Tudo o que acontecia em sala de aula girava em torno de um pacote fechado de materiais. O professor não tinha autonomia nenhuma para abordar assuntos que não eram previstos no material.

Método comunicativo	O método chegou ao Brasil em 1978	O método comunicativo visa o desenvolvimento da competência comunicativa na língua estrangeira, bem como enfatiza a comunicação oral em situações da vida cotidiana, as quais os alunos encenam em sala de aula.	Baseia-se na teoria funcional da linguagem e na pedagogia crítica. No Brasil, tem-se como referencial teórico principal José Carlos Paes de Almeida Filho.	Para a prática sala de aula segundo o método comunicativo, sugere-se o trabalho com temas e assuntos que sejam do interesse dos alunos, de acordo com a sua realidade.	O aluno deve desenvolver a capacidade de interagir em situações reais de comunicação, fazendo uso do idioma-alvo. Isto é, o aluno deve ser capacitado a se auto-afirmar e defender seus interesses e necessidades em um ambiente onde se fala o idioma estrangeiro.	O professor tem a oportunidade de sair dos conteúdos propostos pelo material didático e introduzir textos adicionais como artigos jornalísticos, músicas, tirinhas etc., para montar um projeto temático com esse material, por exemplo. Uma das vantagens de tal método é justamente que ele não determina os procedimentos a serem adotados em sala de aula, oferecendo, dessa maneira, mais autonomia ao professor na hora de preparar uma aula voltada para os interesses e necessidades da turma.

3. CONCLUSÕES DA AUTORA:

Após apresentar os diferentes métodos para o ensino de Língua Inglesa, os quais foram formulados em diferentes momentos históricos, a autora discute sobre algumas tendências de ensino e de concepção de língua/linguagem atuais que têm o foco no aluno e pretende torná-lo apto para a interação em uma sociedade globalizada, visando um verdadeiro diálogo intercultural.

Com o contato cada vez mais acessível entre pessoas de países diferentes e, consequentemente, de culturas diversificadas, a formação cultural e discursiva do aluno é imprescindível para a comunicação e interação em outro idioma e, portanto, o trabalho com aspectos culturais não pode estar alheio ao ensino de Língua Inglesa em sala de aula. A Análise do Discurso é citada como uma das linhas teóricas que estão de acordo com tal

perspectiva, visto que nessa teoria *"a língua não representa apenas um sistema formal, como no audiolingualismo, nem tampouco uma ferramenta para a interação verbal, como no método comunicativo, mas carrega sentidos historicamente construídos, que se materializam no discurso e que constituem a maneira como as pessoas percebem e interpretam a realidade que as cerca"* (p.10). Deste modo, compreende-se que a vivência do aluno estará intimamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, visto que a sua formação discursiva será atravessada por discursos que fazem parte de um outro/novo contexto histórico e social.

Assim sendo, a autora conclui que o são muitos os aspectos envolvidos na tarefa de ensinar e aprender uma língua estrangeira, como por exemplo, as concepções de linguagem e aprendizagem, os objetivos de ensino e a tradição escolar, o que demanda que os professores sejam conscientes e tenham domínio da teoria que fundamenta a prática pedagógica em cada momento histórico, a fim de desenvolver uma metodologia eficaz e apropriada à realidade da sala de aula.

4. ASPECTOS QUE CONSIGO ACRESCENTAR AO TEXTO COM BASE EM MINHA FORMAÇÃO:

A partir da perspectiva (ISD) que norteia o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, na Unespar/*Campus* de Campo Mourão, estamos aptos a contribuir com a discussão proposta pelo texto, devido ao fato de que temos acesso não só a metodologia (SD), mas também a textos teóricos relacionados a ela. Isso nos possibilita compreender certas questões mencionadas pelo texto, principalmente, em relação ao foco que se dá ao ensino de Língua Inglesa. Tal foco é frequentemente discutido em nossa graduação, tanto no plano teórico, quanto prático, e por isso, estamos atentos às perspectivas e suas implicações didáticas. Observamos, também, que a trajetória que a autora traça, desde o método da gramática e tradução até o método comunicativo foi bastante didática, e nos proporcionou o acesso a diversas considerações, comumente recorrentes, que desmistificam vários equívocos sobre o método de ensino e nos fazem refletir sobre seu contexto atual. Outra contribuição que pudemos realizar foi a de relacionar a teoria com a prática, ou seja, de associarmos cada descrição teórica apresentada pelo texto, que embasam o método e seus respectivos objetivos, às possíveis atividades a serem realizadas em sala de aula. Isso porque, a graduação nos permite o acesso, por meio das observações realizadas na disciplina de estágio supervisionado, a uma visão contextual das práticas pedagógicas na área de Língua Inglesa, e também, às leituras relacionadas aos métodos e abordagens utilizados.

5. CONTRIBUIÇÃO DO TEXTO PARA A MINHA FORMAÇÃO OU PARA MINHA ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Com a leitura e reflexão deste texto, pudemos ter acesso ao perfil histórico dos métodos voltados ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil. A partir do contato com cada método, tivemos a possibilidade de fazer associações ao nosso atual contexto de ensino e aprendizagem enquanto acadêmicos, bem como ao contexto do futuro trabalho, enquanto professores em processo de formação. Estabelecer estas relações é de suma importância, para a própria compreensão do texto – pois ao fazermos conexões entre um método e outro estaremos, principalmente, refletindo pontos relevantes como o papel do estudante e do professor – e, além disso, para o próprio aprimoramento teórico e metodológico dos futuros professores, o que é muito necessário na formação inicial. Essas relações podem ser estabelecidas tendo em vista, por exemplo, as diferenças observadas em relação a cada um dos métodos apresentados pela autora. Ao tomarmos como exemplo o trabalho a partir do método direto em contraponto ao comunicativo, pudemos compreender perspectivas variadas sobre o ensino, e consequentemente, sobre o enfoque dado em cada método.

Portanto, consideramos que compreender a dimensão histórica sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa é crucial para nossa postura acadêmica, bem como, para corroborar com nossa futura prática pedagógica. Sendo assim, consideramos que a leitura deste texto foi bastante pertinente e esclarecedora.

UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - *CAMPUS* DE CAMPO MOURÃO

A HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

CAMPO MOURÃO, 18 NOVEMBRO DE 2014

A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil

Acadêmicos: Hilquias Eufrásio Stirle
Rafael Zeferino de Souza
Disciplina: Língua Inglesa III
Professora: Marileuza Miquelante

Objetivo do texto: O texto visa levar aos leitores, neste caso, professores e futuros professores algumas informações importantes sobre a história dos métodos, visto que para a autora do mesmo, Dorthe Upthoff, se faz fundamental, conhecermos as raízes, origens das nossas ações em sala de aula, pois nós professores precisamos nos dar conta desses alicerces, para que possamos desenvolver uma metodologia de ensino apropriada à realidade da sala de aula.

Detalhamento dos métodos:

1-Método Citado: Método de Gramática e Tradução.
Período em que o método vigorou: Início do século XX.
Objetivo de ensino para o Método: O objetivo desse método era fazer com que o aluno adquirisse conhecimentos gramaticais sobre a língua. Acreditava-se que se os estudantes dominassem a gramática, os mesmos também poderiam dominar a língua. Além disso, julgava-se que se eles fossem capazes de traduzirem corretamente de uma língua para a outra, mostrariam com esse ato que realmente conheciam a língua.
Fundamento teórico do Método: Estudava-se as línguas sob o enfoque humanista clássico, ou seja, com o intuito de que o ensino das mesmas contribuísse para a formação intelectual e espiritual do aluno.
Em que consistiam as aulas de acordo com o método: As aulas consistiam basicamente em lições de gramática, seguidas de exercícios de tradução. As aulas costumavam ser dadas em língua materna e enfocava-se quase que exclusivamente a linguagem escrita.
Papel do aluno de acordo com o método: Os alunos deveriam decorar a regras gramaticais e listas de vocabulário.

Papel do professor de acordo com o método: Ao professor, caberia o ensino da gramática e a realização de exercícios de tradução, priorizando, portanto, os conhecimentos teóricos sobre o sistema linguístico do inglês.

2-Método Citado: Método direto

Período em que o método vigorou: O movimento que defendia o uso do método direto teve seu início na Europa, no final do século XIX, mas foi reconhecido oficialmente no Brasil por ocasião da reforma educacional do ministro Francisco Campos , em 1931, durante a vigência do primeiro governo de Getúlio Vargas.

Objetivo de ensino para o método: O método direto visava ao uso ativo da língua estrangeira, especialmente em sua oralidade e não mais à compreensão da estrutura gramatical da linguagem escrita. A gramática, neste caso, passou a ser ensinada de maneira indutiva, isto é, por meio de exemplos práticos.

Fundamento teórico do método: Em 1935, a professora Maria Junqueira Schmidt lançou o livro "O Ensino Científico das Línguas Modernas". O qual concedeu um embasamento mais científico ao método. Na época em que esse método vigorou, procurava-se desenvolver as tarefas de ensino em consonância com os preceitos da ciência, pois isso garantia melhor qualidade ao trabalho realizado.

Em que consistiam as aulas de acordo com o método: Nesse método, deveria ser priorizado o uso da língua estrangeira em sala de aula e o foco na oralidade em detrimento da linguagem escrita.

Papel do aluno de acordo com o método: O aluno deveria aprender a pensar na língua estrangeira e construir seu sistema linguístico de forma independente, sem compará-lo com a língua materna.

Papel do professor de acordo com o método: O professor precisava ter formação específica na área do ensino de línguas. No entanto, muitos não possuíam essa formação, fato que dificultou a aplicação na prática, da maioria das orientações do método.

3- Método Citado: Método Audiolingual

Período em que vigorou: O método surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, momento em que os Estados Unidos se depararam com a necessidade de se instruir os soldados de forma rápida e eficiente em línguas como o chinês e o japonês. No Brasil, o método foi introduzido nos anos de 1950, principalmente nos centros culturais de

língua inglesa que literalmente começaram a importar materiais e técnicas de ensino do exterior.

Objetivo de ensino para o método: Nesse método, o desempenho linguístico era visto como um comportamento que deveria ser automatizado por meio do hábito, exercitando os *pattern drills*, ou seja, exercícios em que o aluno repetia a mesma estrutura básica , visando a automatização das estruturas linguísticas pelos alunos e não por meio da compreensão cognitiva.

Fundamento teórico do método: O método se baseava no behaviorismo, o qual considera a aprendizagem como um processo de imitação e repetição mecânica.

Em que consistiam as aulas de acordo com o método: O ensino, na perspectiva desse método não se apoiava somente na utilização do livro didático, mas em materiais auditivos e visuais como fitas, filmes, etc. por meio dos quais o ensino linguístico era apresentado. A sequência das aulas era rigidamente pré-determinada e o professor aplicava o pacote de materiais de acordo com o programa de ensino. Outro elemento característico do método audiolingual era o trabalho em laboratórios de língua. Além disso, outro princípio desse método era a ênfase dada na correção linguística. Julgava-se de extrema importância expor aos alunos, apenas insumos foneticamente limpos e gramaticalmente corretos, para não correr o risco de automatizar um erro.

Papel do aluno de acordo com o método: O aluno era incentivado a associar um estímulo auditivo a imagens sugestivas e tentar reproduzir o que ouvia sem se preocupar com a estrutura gramatical ou o significado exato das palavras.

Papel do aluno de acordo com o método: O professor não possuía autonomia para abordar assuntos que não eram previstos no material. Dessa forma, quando o aluno fazia alguma pergunta para o professor, era comum o mesmo responder que o assunto não caberia ao momento e que seria tratado mais para frente em outra ocasião, como por exemplo, na lição XY.

4-Método Citado: Método Communicativo.

Período em que vigorou: O método chegou ao Brasil em 1978, quando jovens linguistas aplicados voltaram ao país, após concluírem seus estudos de pós-graduação na Inglaterra.

Objetivo de ensino para o método: O método visava o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, a capacidade do aluno de interagir em situações reais de comunicação, fazendo uso do idioma alvo.

Fundamento teórico do método: O movimento que permitiu o desencadeamento do método comunicativo teve início na Europa, onde ideias novas como a teoria funcional da linguagem e a pedagogia crítica passaram a dominar as discussões acadêmicas.

Em que consistiam as aulas de acordo com o método: As aulas tornaram-se mais dinâmicas em comparação com as repetições mecânicas que eram realizadas no método audiolingual. Mas não ficavam restritas apenas a meros joguinhos ou atividades lúdicas, pois uma das principais reinvindicações do método era que o aluno adquirisse autonomia, se emancipasse, deixando de ser passivo. Além de todos esses aspectos, nesse método a progressão dos conteúdos não poderia mais se apoiar em critérios estruturais, mas principalmente nas chamadas intenções comunicativas.

Papel do aluno de acordo com o método: O aluno não deveria ser mais tão passivo quanto no método estrutural, mas capacitado a se autoafirmar e defender seus interesses e ideias num ambiente no qual se fala o idioma estrangeiro.

Papel do professor de acordo com o método: Cabia ao professor, nesse método, estimular seus alunos a se comunicarem oralmente em situações de sua vida cotidiana que deveriam ser representadas pelos mesmos durante as aulas da disciplina.

5-Método Citado: Abordagem Comunicativa

Periodo em que vigorou: Teve início em 1978.

[M1] **Comentário:** São da mesma linha

Fundamento teórico do método: O movimento comunicativo, no Brasil é ligado ao linguista aplicado José Carlos Paes de Almeida Filho, um dos pesquisadores que trouxe as ideias comunicativistas da Inglaterra, em 1978. Esse professor passou a questionar o próprio conceito do método ao criticar sua tendência excessivamente prescritiva, com procedimentos pré-estabelecidos a serem executados pelo professor. Assim, o mesmo introduziu o conceito de abordagem que é mais amplo que o conceito de método e compreende apenas os princípios gerais que norteiam a prática de ensino.

Em que consistiam as aulas de acordo com o método: Por meio dessa abordagem, as aulas passam a serem desenvolvidas com base nos temas e assuntos que são do interesse dos alunos. Dessa forma, eles se envolvem mais com as atividades e conteúdos trabalhados e participam mais ativamente da construção de sentidos em sala de aula.

Papel do aluno de acordo com o método: Os alunos, de acordo com essa abordagem, devem tentar interagir entre eles mesmos na língua estrangeira, ao invés de meramente repetir frases descontextualizadas ou assumir papéis pré-definidos em diálogos encenados que não tem nada a ver com a realidade deles.

Papel do professor de acordo com o método: O professor não precisa seguir exclusivamente os exercícios propostos pelo livro didático, podendo introduzir textos adicionais como artigos jornalísticos, músicas, tirinhas, etc. com o objetivo de montar um projeto temático com esse material. Por meio dessa abordagem, o professor passa a ter maior autonomia no momento de preparar a aula voltada para os interesses e necessidades demonstrados pela turma.

Conclusão da autora:

Dorthe Uphoff em seu artigo: *"A História dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil"*, relata que a maioria das escolas tem assumido o discurso da abordagem comunicativa, mas que muitas vezes, as práticas de ensino não tem sido condizentes com a orientação metodológica escolhida. A autora afirma que isso ocorre devido à abordagem estruturalista que ainda exerce forte influência sobre nós. Daí, Uphoff enfatizar que é importante olhar para a história dos métodos para saber de onde vêm nossos princípios didáticos.

Além disso, ela também menciona o fato de que novas perspectivas estão se consolidando no que se refere a abordagem de ensino e que as mesmas têm como foco o aluno e se pautam na possibilidade de capacitá-lo para um diálogo intercultural, visto que nos tempos de globalização em que vivemos, o aluno pode ter contatos com pessoas de diferentes países, como nunca acontecera antes. Assim, diante dessa nova perspectiva, de acordo com a estudiosa, a aprendizagem de línguas estrangeiras passa a ser entendida não só apenas como acúmulo de conhecimentos teóricos, mas como um processo de capacitação para uma prática discursiva num idioma alvo. Mediante esses aspectos, a autora defende, portanto, que a orientação metodológica do ensino de inglês deve acompanhar essa nova concepção.

Ela traz o exemplo de uma das linhas teóricas que trabalham com essa nova concepção, a Análise do Discurso. Segundo Upphoff, a língua, na perspectiva dessa teoria, não apresenta apenas num sistema formal, mas carrega sentidos historicamente construídos, os quais se materializam no discurso e constituem a maneira como as pessoas percebem e interpretam a realidade que as cerca. Assim, ao mencionar todos essas questões, a autora acaba por concluir que são muitos os aspectos envolvidos na tarefa de ensinar e aprender uma língua estrangeira e destaca que nós professores, presenciaremos diversas mudanças metodológicas e precisaremos, necessariamente olhar para a história da

nossa prática para aprendermos a avaliar crítica e refletidamente as inovações que chegarem até nós.

Aspectos que consigo acrescentar ao texto com base em minha formação:
Ao longo do artigo, a autora menciona críticas relacionadas a alguns dos métodos citados, dando a entender que um método surgia para substituir o outro, visto que o anterior possuía procedimentos que não eram condizentes com o ensino de línguas que se fazia necessário ou era mais adequado ao momento. No entanto, em minha opinião não existe método melhor ou pior. Penso que nenhum método ou abordagem contém toda a verdade. O importante, na realidade, é incorporar o novo ao velho, aproveitando os aspectos que cada um oferece e que são mais apropriados ao contexto em que se está trabalhando e o conhecimento e experiência do professor. Não precisamos, por exemplo, pautar nossas aulas somente na abordagem discursiva, podemos também algumas vezes, ministrá-las na abordagem comunicativa a fim de atender necessidades apresentadas pelos nossos alunos no desenvolvimento de nosso trabalho em sala de aula. Sendo que mesmo também pode ser feito no que se refere a outros métodos e abordagens.

Contribuição do texto para a minha formação ou para minha atuação profissional:
Ao ler o texto pude identificar os métodos utilizados em meu percurso de aprendizagem de língua inglesa e ter um olhar crítico e ao mesmo tempo, reflexivo sobre eles. Além disso, o texto me ofereceu bases para a minha futura atuação profissional, uma vez que o mesmo propiciou um melhor entendimento de determinados aspectos pertencentes a cada método. Eu não possuía noção de certas questões mencionadas no artigo, dessa forma, a contribuição desse texto foi extremamente significativa. Neste ano, quando fui elaborar um plano de aula, por exemplo, na disciplina de estágio de língua inglesa, eu me deparei com várias dificuldades, pois conhecia muito pouco sobre métodos e abordagens de ensino de língua inglesa. No entanto, com essa e outras leituras, venho procurando me aprofundar no assunto, a fim de ter um domínio maior do mesmo para elaborar as aulas, na minha futura prática profissional em sala de aula.

[M2] Comentário: Por que primeira pessoa do singular?

[M3] Comentário: Não era em parte? Não?

Referência: UPHOFF, Dörthe. "A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil". In: BOLOGNINI, Carmen Zink. A língua inglesa na escola. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

ANEXO Q – ANÁLISE DA SD6 – Graphic Novel – dealing with sequential art & literature (4º Bimestre de 2014)

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - *CAMPUS* DE CAMPO MOURÃO

Acadêmicas: Aline C. Fernandes e Mitalli Médice.
Curso: Letras – 3º ano
Disciplina: Língua Inglesa III
Prof.: Marileuza Ascencio Miquelante

ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA GRAPHIC NOVELS

Dealing with sequencial art & literature
Grupo 6 – Reflecting about the language

CAMPO MOURÃO, DEZEMBRO DE 2014

Essa afirmação reforça a perspectiva da abordagem discursiva que visa a exploração da gramática no momento que ela aparece no texto. Assim, não é o estudo apenas da gramática pela gramática, descontextualizada. Pois, nesse diálogo com o aluno temos a explicação do motivo da recorrência desse tempo verbal no texto verbal, e a partir daí temos a exploração do tópico gramatical presente perfeito. Para tanto, a autora utiliza como exemplos de aplicação deste tempo verbal, as sentença da *Graphic Novel* já estudada pelos alunos.

Então, depois disso para analisar a apropriar do tempo verbal por parte do aluno, a autora pede que o aluno organize duas sentenças em inglês. Em seguida, traz o exemplo de uma frase para o aluno identificar o tipo de ação desenvolvida.

Para finalizar este tópico a autora pede que, em pares, eles falem sobre a experiência de leitura, utilizando o tempo verbal estudado. É evidente que neste tópico é abordado as modalidades de leitura/interpretação visual e verbal, escrita e oralidade.

Assim, os conhecimentos a serem abordados na capacidade aqui abordada, referem-se à microestrutura (as unidades linguísticas das frases e sentenças) como: coesão, conexão verbal, conexão.

Por conseguinte, é visto que por meio de atividades que exploram a capacidade linguístico-discursiva, os alunos construirão sentidos mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e também da escolha do vocabulário.

Reflecting about the language (pages 14 – 16)

Ao analisarmos o tópico "Reflecting about the language" podemos perceber que a capacidade linguística mobilizada com predominância é a capacidade linguístico-discursiva.

As capacidades linguístico-discursivas dizem respeito ao vocabulário apropriado, adjetivos, frases nominais, estruturas linguísticas adequadas para o contexto de produção do gênero em questão.

No caso do gênero *Graphic Novels*, essa capacidade evidencia-se pela adequação linguística e a combinação da linguagem visual e escrita. Por exemplo: as expressões das personagens tem que ajudar o leitor e entender a intensidade dos verbos/ações, bem como as cores que ressaltam os efeitos de sentido de acordo com o que sendo narrado, e o uso dos símbolos próprios do gênero para indicar ritmo e pronúncia, entonação, fala, grito, pensamento, movimento, barulho, música, interjeições, expressões idiomáticas; sons das vozes dos personagens.

Assim, a sequência da *Graphic Novel* deverá ser escrita e ilustrada com a mais adequada forma linguística e visual correspondentes.

Quanto à linguagem é visto que tem-se a predominância dos tempos verbais Presente e Presente Perfeito; a presença de frases curtas e bem explícitas, sem abreviações. E a questão da formalidade e informalidade da fala ficam relacionadas às personagens e também ao público alvo.

Percebemos que a autora inicia o tópico "Reflecting about the language" com uma conversa com o aluno, retomando a questão da combinação das linguagens verbal e não-verbal. O aluno já fez a leitura prévia da narrativa "Shake Girl", então, a autora pede para que ele, apenas a partir da linguagem não-verbal, organize a história conforme sua ordem correta. Em seguida, continua a conversa com o aluno, explicando o porquê do uso do tempo verbal Presente, afirmando que seu uso é um propósito de nos fazer sentir parte da ação como se estivéssemos lado a lado com os protagonistas das histórias. Então, afirma que se forem analisar com mais profundidade vão observar também o uso do Presente Perfeito. Depois, afirma que para os alunos saberem mais detalhes sobre isso irão estudar em uma tabela de explicações.

Acadêmicos: Geovani Augusto Nunes
Patrícia Donatão
Rômulo Vinícius Brunieri

I. **Com base nas informações que seguem e também daquelas adquiridas ao longo dos três anos do curso, façam as seguintes atividades:**

a. **Analisem as atividades da SD sobre o gênero de texto *GRAPHIC NOVEL*, procurando apontar para cada atividade qual(is) capacidade(s) está(ão) contemplada(s), justificando com os tópicos apresentados com os marcadores (*)**

EXPANDING THE KNOWLEDGE ABOUT THE GENRE (páginas, 13 e 14)

As capacidades de linguagem, Segundo ABREU-TARDELLI (2007), "são capacidades que mobilizamos no momento da leitura e produção de um texto e que podem ser divididas em três: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas." STUTZ E CRISTOVÃO (2011), propõem a ampliação dessas três capacidades agregando a elas a capacidade de significação.

A sequência didática estudada no quarto bimestre é sobre "graphic novel", e observando as atividades compreendidas entre as páginas 13 e 14, percebemos a ocorrência de algumas dessas capacidades que os exercícios permitem que os estudantes habilitem enquanto os fazem.

Na página 13, há uma pequena introdução antes do enunciados da atividade 1 para contextualizar os estudantes sobre o que farão, ~~antes da atividades~~.

A primeira atividade não dá foco na primeira capacidade de linguagem, a de ação, porque esta capacidade tem a função de situar o leitor e o escritor da função social que o texto assume no contexto de produção, e essa atividade ~~porque este exercício~~ já traz no enunciado uma contextualização, ou seja ~~e, dessa forma~~, já é dada ao estudante essa informação sem que ele precise utilizar seus conhecimentos prévios.

Na segunda questão, esta capacidade propicia ao aluno que ele tire suas próprias conclusões, articulando seu conhecimento prévio para identificar o assunto, porque este exercício pede que ele estabeleça uma ligação entre as três imagens que o enunciado traz.

Já no terceiro exercício é apresentado o link de um site para que os alunos leiam e conheçam a história em torno do fato relatado. Neste momento ocorre uma pequena

[M1] Comentário: Geovani, nessa linha de pesquisa faz uso do termo atividade, ao invés de exercício.
Atividade: tem um sentido vinculo com certa necessidade proveniente do que suscita a procura. No momento no qual se produz uma atividade, seja de caráter individual ou de caráter coletivo, aparece o reflexo psíquico da realidade e é aí, neste momento, onde a formação da consciência é produzida. O termo atividade, num conceito mais simples, faz referência à realização de uma tarefa ou a um trabalho na sua forma ativa.

Artigo: http://pqeconceito.com.br/ativ idade#ixzz3HJm9Tvq9
exercício é um trabalho prático que permite pôr à prova e em prática o ensino teórico. Também dizem respeito aquilo que se desenvolve para adquirir potenciar ou conservar alguma faculdade intelectual.

Leia mais: Conceito de exercício - O que é, Definição e Significado: http://conceito.de/exercicio#ixzz3HJnJ5Ja5

Leia mais: Conceito de exercício - O que é, Definição e Significado: http://conceito.de/exercicio#ixzz3HJnEKrAD

[M2] Comentário: desenvolver/ respondo as questões.

[M3] Comentário: qual?

[M4] Comentário: Está estranho esse

introdução do assunto, em que o aluno poderá identificar o produtor do texto e sua origem, além de avaliar questões relativas à autoria, fonte de onde foi retirado, data de publicação etc. Enfim, essa questão leva o aluno a pesquisar por si só e retirar informações principais do texto, logo ativar a capacidade de ação.

Na quarta e quinta questões, também há o objetivo de levar o aluno a tirar suas próprias conclusões, desta forma, ele passara a se colocar e pensar de forma ativa em relação ao texto.

A segunda capacidade de linguagem é a Discursiva, e refere-se à capacidade de mobilizar modelos discursivos necessários para a compreensão e produção de um texto, e na análise, ~~percebo-se~~ percebemos que esta capacidade está presente nos exercícios 2, pois propõe ao aluno a realização de leituras a partir de configurações gráficas, isto porque apresenta fotos para comparação. Também ajuda aos alunos a estabelecer relação entre termos, expressões de ideias que tenham o mesmo referente de modo a construir elos coesivos gramaticais.

Nesta questão em que é mais visível esta capacidade também apresenta elementos que contribui para construção do texto, é um texto multimodal, pois faz uso de imagens e texto escrito. Há uma mensagem a ser transmitida além de levar o aluno a analisar as características da personagem.

A pergunta três permite ao aluno o reconhecimento da organização textual. E qual a função da organização do conteúdo naquele texto. Por meio desta questão, o aluno identifica as características dos textos que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor. Utilizando do seguinte proposta: "(...) read the grafic novel Shake Girl. During your reading, take notes about the characters, the setting, the climax and the end of the story."

Nas alternativas A, B, C e D, da quarta questão continua a mostrar ao aluno a organização do texto por meio de discussões como: the theme of the story; the plot, the most important part of the story(the climax) and the drawings used to tell the story and the way the panels were arranged. Did they meet the desired effects on you, the reader?

A terceira capacidade é a linguístico-discursiva, que relaciona-se com a capacidade do aluno de dominar unidades linguísticas no entendimento e produção de um texto. E está presente primeiramente na primeira questão, por propiciar ao aluno a expansão do vocabulário por meio da pergunta " what words or situations come to your mind when you think about the title **shake girl**?"

E por fim a última capacidade de linguagem é a capacidade de significação, que tem como proposta a ampliação das demais capacidades para contemplar as esferas de atividade e as experiências humanas no sentido macro com a categorização denominada capacidades de significação.

[M5] Comentário: Acho que aqui ...

[M6] Comentário: Costumamos dizer ...

[M7] Comentário: Reler essa ...

[M8] Comentário: Qual?

[M9] Comentário: ...

[M10] Comentário: ...

A última capacidade, foi encontrada com maior foco em 3 questões: na primeira, que permite ao aluno a construção de mapas semânticos.

Na quarta pergunta, nas alternativas E e F, esta faz com que o estudante compreendam a relação entre textos e a forma de pensar e agir de quem o produz, se posicionem sobre a relação texto e contexto além de construir mapas semânticos.

(M11) Comentário: Rever a construção

A última questão, em que a capacidade é mais visível relaciona o contexto de produção com discussões em sala, ajudando o aluno a compreender melhor.

(M12) Comentário: Qual?

II. **Respondam:**
   a. **Em que aspectos uma SD sobre *GRAPHIC NOVEL* pode contribuir para a formação de um futuro professor de LI?**
   b. **Em que aspectos uma SD sobre *GRAPHIC NOVEL* pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de LI?**

Nós, enquanto estudantes e futuros professores, podemos aprender a língua inglesa, no sentido da gramática, suas particularidades estruturais, etc. e, além disso, também aprender sobre a parte viva da língua, pois, como nossa língua portuguesa e todas as demais línguas, a língua inglesa é uma língua viva e está em constante desenvolvimento e mudança, e o estudo por meio das sequencias didáticas, nos permite entender a língua inglesa em seu desenvolvimento e uso, tornando o ensino muito mais eficaz, do que se estudar somente a gramática descontextualizada. E o estudo por meio dessas sequencias nos permite estudar a língua em uso e a gramática, pois ao realizar a leitura de determinado texto de algum gênero, já estaremos aprendendo as características dos textos.

Então tanto como discente, quanto como futuro docente este tipo de ensino contribui sobremaneira na nossa formação.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - *CAMPUS* DE CAMPO MOURÃO

ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA GRAPHIC NOVELS: DEALING WITH SEQUENTIAL ART & LITERATURE

ACADÊMICAS:
Jéssica Paiva da Silva
Karla de Oliveira Lopes

CAMPO MOURÃO, 01 DE DEZEMBRO DE 2014

ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA "GRAPHIC NOVELS: DEALING WITH SEQUENTIAL ART & LITERATURE":

1) Com base nas informações que seguem e também daquelas adquiridas ao longo dos três anos do curso, façam as seguintes atividades:

a) Analisem as atividades da SD sobre o gênero de texto GRAPHIC NOVEL, procurando apontar para cada atividade qual(is) capacidade(s) está(ão) contemplada(s), justificando com os tópicos apresentados com os marcadores.

Antes de falarmos sobre as atividades propriamente ditas, é relevante contextualizarmos as páginas iniciais da Sequência Didática (SD) do gênero textual "Grafic Novel". Primeiramente, há a apresentação dos objetivos e contribuições para o trabalho com tal gênero, e na sequência, encontram-se o "agir social e aspectos contextuais"; "gênero textual central"; "atividade prática"; "aspectos críticos tipológicos e lêxico-gramaticais". Esta parte introdutória merece respaldo, pois, a partir de então, o estudante terá acesso as possíveis implicações do trabalho com esta unidade e pensará, também, em seu desenvolvimento metodológico enquanto futuro professor. Portanto, é necessário que esta parte da SD seja explicada detalhadamente, para que haja a compreensão por parte de cada aspecto, sobretudo, no que se refere aos objetivos. Após essa parte, temos um quadro que apresenta, de forma geral, os tipos de atitudes a serem tomadas por parte dos acadêmicos, em relação ao seu próprio desenvolvimento, uma atividade relevante de avaliação de seu próprio desempenho enquanto produtor de textos.

Dando início a análise das atividades, destacamos que as mesmas serão analisadas tanto com olhar às capacidades de linguagem que envolvem, quanto em relação à continuidade e coerência da sequência na qual estão dispostas.

As primeiras atividades que se inserem no tópico "FINDING OUT THE COMMUNICATIVE CONTEXT" apresentam, de forma geral, as primeiras identificações e reflexões sobre o gênero textual a ser trabalhado, no que se refere, principalmente, à organização e ao contexto dos gêneros.

A atividade inicial deste tópico traz o seguinte comando: *In pairs, match the images to the sequential art genres of letters a, b, c and d.* Nesse sentido, primeiramente, os principais elementos envolvidos neste tópico são, a identificação das características básicas do gênero textual grafic novel em comparação com outros gêneros (tanto em seus aspectos verbais quanto não-verbais), ou

seja, os estudantes terão que classificar os diferentes tipos de gêneros a partir de seus conhecimentos prévios.

Em seguida, os estudantes irão analisar e explicar os elementos identificados, apontado quais e como as encontradas o auxiliaram na compreensão. Por fim, a atividade 3, logo na sequência, propõe a discussão em duplas, também, abordando os possíveis meios, campos e períodos de circulação do gênero trabalhado, isto é, possibilita a discussão sobre a situação de uso e produção dos gêneros textuais exemplificados na atividade anterior.

Compreendemos que, nestas três atividades iniciais, as principais capacidades envolvidas são a de ação e a discursiva. A primeira decorre do fato de que de acordo com Bronckart (1996), a capacidade de ação é a primeira fase de implementação da proposta de leitura e produção de gênero textual. Sua função é de situar o escritor e o leitor da função social do texto a qual é determinada pelo contexto, tema/referente (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

Por meio dessa capacidade de ação o aluno percorrerá o seguinte trajeto: **1)** Ativará seus conhecimentos prévios; **2)** Observará as características básicas dos exemplares; **3)**Terá uma introdução sobre o assunto; **4)** Estabelecerá inferências; **5)** Refletirá sobre fatores contextuais da produção do gênero textual (extratextual).

Portanto, esta capacidade é de extrema relevância para este tópico da S.D., pois, de acordo com Abreu-Tardelli (2007, p.4) "mobilizamos essas capacidades quando identificamos a situação de comunicação na qual o texto foi produzido, ou seja, quem produziu, para quem, com que objetivo, onde o texto foi produzido, quando e do que trata". Assim, pela própria intitulação desta parte inicial da unidade, pode-se perceber a presença da capacidade de ação, já que esta refere-se, em especial, ao contexto de produção do gênero textual.

Já na segunda capacidade mencionada, o estudante terá que mobilizar modelos discursivos tanto para a compreensão quanto para a produção de um texto. Assim, a partir da capacidade de discursiva o aluno dará atenção ao: reconhecimento, compreensão e distinção entre os gêneros, tendo em vista, as diversas organizações e características textuais, e suas implicações na compreensão e na produção sentidos (elementos verbais e não verbais).

Portanto, nessas atividades iniciais, as ações essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes são: reconhecer e entender as características, distinções e semelhanças básicas nas formas de organização e circulação de cada gênero, bem como perceber suas influências. Outra questão pertinente a ser ressaltada é o enfoque dado à oralidade, sendo que duas das três primeiras atividades propõem um trabalho em duplas.

Em relação à disposição das atividades, observamos que, de acordo com a sequência apresentada, o estudante terá acesso a uma leitura que possibilita, principalmente, um olhar sobre a organização do gênero trabalhado, ou seja, um trabalho de leitura que parece possibilitar, por

exemplo, o primeiro objetivo desta SD: desenvolver a capacidade de ler, entender e produzir romances gráficos. Isto é, desenvolver um olhar que levará desde a ativação de seus conhecimentos à reflexão sobre o texto.

ATIVIDADE 4:

A quarta atividade da S.D tem por objetivo levar os estudantes a estabelecerem uma relação entre linguagem verbal e não verbal, a fim de que os mesmos reconheçam que, a identificação de elementos comuns entre textos de diferentes modalidades, contribui para a leitura de uma *graphic novel*, que constitui-se pela combinação entre imagens e textos escritos. Assim sendo, a atividade apresenta diversas figuras, referentes a diferentes personagens ou episódios de *graphic novels* distintas, para que os alunos associem às suas possíveis sinopses, as quais também são fornecidas. Portanto, é possível perceber que nessa atividade há a mobilização de mais de uma capacidade de linguagem, sendo elas: a capacidade de ação e a capacidade discursiva.

No que se refere à capacidade de ação, percebemos que ela é trabalhada por meio dessa atividade ao permitir que o aluno faça inferências a partir de conhecimentos prévios que possui acerca dos temas e/ou textos apresentados. Assim, os alunos que possivelmente já tiveram contato com o gênero trabalhado, poderão reconhecer a síntese do enredo ou as imagens apresentadas, para então associá-las. Além disso, os alunos poderão associar os textos considerando os seus aspectos contextuais, como por exemplo, os locais que os mesmos foram produzidos e/ou as culturas que representam, em comparação com as imagens que evidenciam tais aspectos.

A capacidade discursiva, por sua vez, é mobilizada nessa atividade por permitir que o aluno trabalhe com o reconhecimento das linguagens verbais e não-verbais nos textos – conforme especificado anteriormente. Assim sendo, é propiciada a oportunidade de uma leitura inicial por meio da análise de elementos gráficos, que permitem a inferência sobre as informações apresentadas nos textos. Portanto, o foco principal desta atividade será propiciar o estabelecimento de relações de intertextualidade, pois tendo em vista o reconhecimento do gênero, os alunos mobilizarão os conhecimentos a respeito de outros textos que já tiveram acesso.

ATIVIDADE 5:

A atividade 5 propõe um trabalho com a oralidade, visto que solicita que os alunos, em pares, conversem sobre os textos da atividade anterior que mais lhes agradaram. Aqui, percebe-se o trabalho com a capacidade discursiva, considerando que, para justificar a escolha de um texto os alunos deveram abordar aspectos de sua constituição, como a relação entre a imagem e as informações verbais, fazendo também uma leitura de tais elementos, evidenciando suas distinções e semelhanças. Assim sendo, é importante ressaltar a coerência na organização das atividades, visto

que os alunos já contam com reflexões e análises prévias, para então poderem se manifestar acerca de suas opiniões em face da materialidade dos textos.

ATIVIDADE 6:

A atividade 6, que também propõe uma discussão oral, tem como foco o trabalho com a capacidade de ação, considerando que aborda questões como o conhecimento e o contato prévio dos alunos com o gênero *Graphic Novel*, bem como aspectos ligados às condições de produção do mesmo, como o público a quem possivelmente o gênero se destina, os objetivos da sua produção e as funções sociais que pode desempenhar, entre outros aspectos contextuais que podem ser levantados por meio da interação dos participantes do debate.

No que se refere à posição da atividade na S.D, percebe-se que encontra-se em um momento coerente, visto que os alunos já tiveram a oportunidade de contextualizar o gênero com os qual irão trabalhar, por meio da identificação de alguns elementos que o compõe, conforme observado nas atividades anteriores, e, portanto, poderão compartilhar com a turma os conhecimentos prévios que foram mobilizados anteriormente, buscando, ainda, uma relação com o contexto de produção. Após essas reflexões, os alunos estarão melhores preparados para as atividades específicas sobre o gênero propostas na sessão posterior, *"Reflect about the genre"*.

b) Em que aspectos uma SD sobre GRAPHIC NOVEL pode contribuir para a formação de um futuro professor de LI?

O procedimento da Sequência Didática sobre *Graphic Novel* propicia várias contribuições ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, não só no que se refere ao meio acadêmico, mas, sobretudo, no que se refere à Educação Básica. Isso se deve ao fato de que, ao ter acesso a essa metodologia, o acadêmico terá uma projeção ao seu futuro contexto de trabalho, também. Portanto, além de visualizar seu próprio desenvolvimento enquanto estudante, o futuro professor também terá uma possível perspectiva para o trabalho em sala de aula, na disciplina escolar de Língua Inglesa.

Por meio do trabalho com a S.D o professor em formação inicial consegue refletir sobre uma possibilidade de metodologia pedagógica que está coerente com as necessidades de um trabalho ancorado na concepção de linguagem como processo de interação, que é preconizada nos documentos oficiais que norteiam o trabalho docente, como, por exemplo, no estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que propõe o *discurso como prática social* como conteúdo estruturante da disciplina de Língua Inglesa. Assim sendo, o trabalho com o gênero ligado ao contexto social e a idade dos alunos, abordando não apenas aspectos composicionais e estruturais, mas também os seus objetivos e funções perante o público leitor, permite a compreensão

de como podemos associar o estudo da língua a aspectos culturais e históricos-sociais, o que é essencial para um trabalho que visa também a formação crítica dos estudantes.

c) Em que aspectos uma SD sobre GRAPHIC NOVEL pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de LI?

Como acadêmicas em processo de formação, compreendemos que esta unidade proporciona um trabalho que está além da disciplina de Língua Inglesa, devido ao fato de que é uma proposta de diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Literatura, por exemplo. Observamos que esta é uma das principais contribuições desse procedimento: uma possibilidade de relacionar outros conhecimentos à língua, e também, de estabelecer associações intertextuais, ou seja, a SD sobre *Graphic Novel* pode influenciar fortemente o processo de ensino e aprendizagem de LI, principalmente, no que se refere a consideração da relação da Língua Inglesa com outros conhecimentos/áreas/textos, pois consideramos relevante que a linguagem em uso engloba estes aspectos que envolvem o trabalho para além do texto.

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Campo Mourão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - *CAMPUS* DE CAMPO MOURÃO

Análise das atividades da SD

CAMPO MOURÃO, 01 DE DEZEMBRO DE 2014

Análise das Atividades

Acadêmicos: Hilquias Eufrásio Stirle
Rafael Zeferino
Disciplina: Língua Inglesa III
Professora: Marileuza Miquelante

As atividades que analisamos correspondem as páginas 8 e 17 (Working On Text Organization: A Graphic Novel page e Reflecting About The Text Organization) e tratam da organização textual do gênero graphic novel.

As atividades da página 7 são:

A Graphic Novel page is made up of many elements. Here are some of the most common.

1. Identify these elements in the side illustration
a. Panels-squares or rectangles that contain a single scene
b. Gutters-space between panels
c. Dialog Balloons-contain communication between/among characters or a character monologue
d. Thought Balloons-contain a character's thoughts
e. Captions-contain information about a scene or character
f. Sound Effects-visual sound clues i.e. Wonk! Pow! (This words are known as onomatopoeias)

2. Answer the questions:
a. Why some of the balloons are with bubbles and others not?
b. Why the word "earthquake" is in a different format balloon?
c. Why are the three panels in the middle of the page disposed in a vertical way?
d. What indicates the movement of the stone graphically in the second vertical panel?
e. What indicates the passage of time in the panels?
f. Analyze the shot angle (angle in which the scene and character are disposed) in the first panel. Why is the character depicted in a close up shot (a shot taken from a position close to the character) in the beginning?

3. Pay attention to the way the panels were disposed in the page. Was there an intention for this arrangement? Justify

Na primeira atividade, por meio do enunciado **A Graphic Novel page is made up of many elements. Here are some of the most common. Identify these elements in the side illustration,** podemos perceber que a mesma requer que aluno seja capaz de reconhecer os elementos gráficos que compõem o gênero, como por exemplo, os tipos de balões utilizados, o formato desses balões (balões que contêm pensamentos dos personagens e aqueles que contêm falas, por exemplo), as legendas contendo

informações, as onomatopeias que constituem uma das marcas evidentes desse gênero. Esses elementos caracterizam visualmente o gênero. São essas características que o evidenciam e chamam a atenção do leitor, sendo os primeiros elementos a serem detectados pelo seu olhar, juntamente com as imagens. Ao realizar atividade, o aluno torna-se capaz de reconhecer o gênero por meio do layout da página, a linguagem não verbal e demais recursos gráficos presentes no mesmo.

A seguir, temos a segunda atividade que contempla a função de cada um desses elementos, destacando a diferença existente, por exemplo, na forma de um balão que remete ao pensamento do personagem e o que contém as falas. Além disso, outra questão chama a atenção do aluno para o fato de algumas tiras, quadros ficarem dispostos verticalmente, um ao lado do outro, na página. Ao refletir para responder essa pergunta, o aluno poderá perceber que eles estão dispostos dessa maneira porque mostram cenas que expressam a sequência da ação de forma minuciosa, ou chamam a atenção do leitor para algum fato que o autor quer ressaltar. Na ilustração da atividade, podemos ver que a personagem escala a montanha e uma pedra cai enquanto ela sobe. Isso não seria percebido se os três quadros não tivessem dispostos lado a lado. Esse aspecto demonstra o perigo enfrentado pela personagem e enfatiza a determinação da mesma. Além disso, podemos observar o movimento da pedra caindo por meio dos riscos que compõem o desenho e a passagem do tempo sendo marcada pelos pensamentos da personagem e pela sequência da ação, pois é possível perceber a evolução da mesma. Ao perceber esses detalhes, o aluno vai conhecendo a função de cada elemento presente no gênero. Isso contribui não só no processo de leitura do texto, mas auxilia o mesmo ao produzir seu próprio texto, pois fazendo essas atividades, ele consegue ter um conhecimento maior sobre a composição gráfica do gênero e passa a prestar atenção nesses recursos, no momento em que for utilizá-los.

Já a terceira atividade chama a atenção para a disposição gráfica dos quadros ou tiras na página. A disposição desses quadros contribui para as impressões que o autor deseja causar no leitor. Na primeira cena, ele aproxima o leitor, fazendo o mesmo participar da ação, nas demais o distancia, permitindo que ele contemple a ação e no último, o aproxima novamente, dando oportunidade para que ele (leitor) testemunhe o final da ação, que neste caso, culmina com o sucesso alcançado pela garota ao escalar a montanha.

Portanto, podemos perceber por meio dessa análise, que essas atividades contemplam a composição gráfica do gênero. Inicialmente, aborda os elementos de forma mais ampla, para posteriormente focar em suas funções, ou seja, aprofundá-los.

As atividades da página 17 são:

1. Fill in the chart with keywords from **Shake Girl** that are related to the five aspects of the narrative sequence listed in the box.

a. setting	Places in the city – public places (museum, market), a karaoke bar, home, the market, hospitals and her brother's house in America.
b. characters	A young girl called Shake Girl, her lover, her father, brother and sister, her dance teacher, the guy who contracts her for a karaoke bar and the government official that seduces her.
c. climax	The part in which acid is thrown on her face and melts it.
d. resolution	When she undergoes her treatment and faces her life in spite of the tragedy that happened to her.
e. the end	The Shake Girl faces her new reality and learns to live with that.

The structure of narratives consists basically of:

ORIENTATION - It sets the scene and introduces the characters;
COMPLICATION – A problem comes up;
RESOLUTION – The action taken to solve the problem;
FINAL SITUATION – It refers to how the story ends.

2. Go back to **Shake Girl: a graphic novel** and complete the chart relating each one of the four parts to the development of the story.

ORIENTATION	It shows the girl in front of the torture museum in Cambodia selling shakes to the tourists and how she meets the guy who employs her in a karaoke bar.
COMPLICATION	She meets a government official with whom she feels in love. She thinks this guy is single, but in fact he is married, and his wife, jealous about their relationship, follows her to the market and throws acid on her face.
RESOLUTION	She undertakes lots of surgeries to reconstitute her face, but it will never be as it was before the accident and she learns to cope with this situation.
FINAL SITUATION	Shake Girl moves to America to live with her brother and undergoes many surgeries, learning to cope with herself after the acid event.

A primeira atividade compreende a organização textual do gênero, destacando aspectos tais como espaço, personagens, clímax, solução do problema e o final da narrativa e busca fazer com que o aluno localize os elementos que compõe a narrativa. Já a segunda atividade traz a estrutura da narrativa (orientation, complication, resolution e final situation). Essa atividade tem como objetivo fazer com que o aluno entenda como esses elementos contribuem para a organização da mesma. Essa que precisa seguir uma sequência lógica, ou seja, apresentar de forma linear, o espaço e os personagens, o problema, a solução encontrada para esse problema e o final da situação,

a fim de formar um todo coerente. Por meio dessa atividade, o aluno passa a compreender como esses elementos contribuem para o desenvolvimento da história a ser narrada.

Dessa forma, diante de todas as questões analisadas, podemos concluir que todas as atividades desenvolvidas no decorrer dessas páginas visam desenvolver no aluno a capacidade discursiva que mobiliza o plano global do texto, a organização textual, ou seja, todos os tipos de informações que aparecem do início ao final do texto.

Além disso, segundo Cristovão (2009, p. 321) quando desenvolvemos essa capacidade de linguagem, mobilizamos "a escolha dos tipos de discurso e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido".

No entanto, vale lembrar que embora a capacidade discursiva seja predominante no que se refere ao desenvolvimento dessas atividades, isso não significa que as outras capacidades de linguagem também não possam ser requeridas.

1- Em que aspectos uma SD sobre *GRAPHIC NOVEL* pode contribuir para a formação de um futuro professor de LI?

R: A sequência didática sobre Graphic novel contribui para a formação do professor em vários aspectos, pois é uma unidade que é trabalhada sobre romances gráficos, assim, estamos em contato com a língua inglesa na literatura. Trabalhando com graphic novel, favorece para nós enquanto futuros professores a ampliação de leitura, interpretação, escrita, oralidade, pois estamos em contato com a linguagem de diferentes tipos de autores. Para Cândido (1972), quando nós, professores, trabalhamos com a literatura nas aulas de língua inglesa, estamos contribuindo para o processo de formação de um leitor em língua estrangeira, ou seja, se tivermos contato com a literatara, estamos em contato com a língua inglesa, estamos em contato com a língua em uso.

Nós, futuros professores em formação, temos que ter contato com diversos gêneros, pois o trabalho com os mesmos ampliam nossa visão para o trabalho com o aluno na sala de aula, ~~pois~~ uma vez que quando se trabalha apenas a língua formal e não com diferentes textos, nós, futuros professores, não saberemos retratar esse ensino com os nossos alunos, apenas continuaremos a seguir um modelo que já vem anos.

2- Em que aspectos uma SD sobre *GRAPHIC NOVEL* pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de LI?

A sequência didática sobre o Graphic novel favorece a nós, estudantes, em vários aspectos, pois estamos trabalhando com a literatura, com a língua em uso, com o gênero, com o contexto, com produção de escrita e reescrita, ou seja, é possível nós desenvolvermos em relação às quatro capacidades de linguagem, sem mesmo nos darmos conta disso. O aluno, ao entrar em contato com a sequência, terá acesso a vários ~~tipos de~~ textos de um só gênero, e estilos diferentes, propicia um olhar diferente para a língua, ele perceberá que a língua inglesa tem a sua linguagem formal e não formal, que o gênero literário, o romance gráfico tem uma estrutura que norteia e que é diferente de outros gêneros literários. Quando um trabalho é bem realizado, o aluno terá uma compreensão melhor do que ele aprendeu, ver que é capaz de escrever um gênero, conseguir realizar as atividades de compreensão daquele texto.

Referências:

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, Vol. 4, n. 9, PP. 803-809, set/1972