

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

ADRIANA MACHADO LA-ROCCA

**A CAUSA ANIMAL COMO TEMA PARA O DESENVOLVIMENTO DO
LETRAMENTO CRÍTICO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA:
ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL E DE UMA PROPOSTA
INVESTIGATIVA**

**Bagé
2021**

ADRIANA MACHADO LA-ROCCA

**A CAUSA ANIMAL COMO TEMA PARA O DESENVOLVIMENTO DO
LETRAMENTO CRÍTICO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA:
ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL E DE UMA PROPOSTA
INVESTIGATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação Stricto sensu em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra

**Bagé
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

L111c La-Rocca, Adriana Machado

A causa animal como tema para o desenvolvimento do
letramento crítico na sala de aula de língua inglesa:
elaboração de um material didático autoral e de uma proposta
investigativa / Adriana Machado La-Rocca.

228 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2021.

"Orientação: Eduardo de Oliveira Dutra".

1. Letramento crítico. 2. Ensino de língua inglesa. 3.
Gênero documentário. 4. Causa animal. I. Título.

ADRIANA MACHADO LA-ROCCA

**A CAUSA ANIMAL COMO TEMA PARA O DESENVOLVIMENTO DO
LETRAMENTO CRÍTICO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA:
ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL E DE UMA PROPOSTA
INVESTIGATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação Stricto sensu em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 25 de outubro de 2021.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra
Orientador
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Gisele Benck de Moraes
(UPF)

Profa. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **EDUARDO DE OLIVEIRA DUTRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 05/04/2022, às 20:07, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CAMILA GONCALVES DOS SANTOS DO CANTO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/04/2022, às 15:19, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0773684** e o código CRC **57EC2D0D**.

AGRADECIMENTO

Acredito que Deus é e nos dá a vida. De Cristo, recebemos todas as oportunidades em nossa existência e uma missão: viver e promover a Paz e o Bem. Seu Espírito Santo está conosco. Foi Ele quem colocou em meu caminho este mestrado, me deu inspiração para falar de um tema pelo qual sou apaixonada, e colocou ao meu lado as pessoas mais incríveis, que estiveram comigo nessa caminhada de muitos desafios. Assim, obrigada, família, por suportar meus barulhos e a luz madrugada a dentro. Obrigada, colegas, por acreditarem e me dizerem que, sim, ia dar certo. Obrigada professores, por compartilharem seus saberes e livros. Obrigada, Eduardo, por me orientar, puxar minha orelha e me fazer crescer. Enfim, obrigada, meu Deus, por permitires a realização deste trabalho e a aprovação da banca, que legitima seu valor acadêmico.

Prayer of Saint Francis

Lord, make me an instrument of your peace.

Where there is hatred let me sow love.

Where there is injury, pardon.

Where there is doubt, faith.

Where there is despair, hope.

Where there is darkness, light.

And where there is sadness, joy.

*Divine Master, grant that I may
not so much seek to be consoled as to console;*

to be understood as to understand;

To be loved as to love

For it is in giving that we receive

it is in pardoning that we are pardoned.

And it is in dying that we are born to eternal life.

Amen.

Francisco de Assis

RESUMO

Este estudo abrange uma proposta investigativa e a elaboração de um material didático autoral voltado ao ensino de língua inglesa, composto por tarefas elaboradas à luz do Letramento Crítico, sobre o tema Causa Animal, visando a aprendizagens de nível básico (A1) no idioma, e/ou estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e/ou iniciais do Ensino Médio. A proposta investigativa está caracterizada como pesquisa-ação de abordagem qualitativa. O objetivo geral consiste em desenvolver um material didático autoral direcionado ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, à luz do Letramento Crítico, a partir da proposta de produção de um documentário acerca do tema Causa Animal, visando à formação cidadã de estudantes de nível básico (A1) nesse idioma. Como objetivos específicos, esta investigação busca descrever a elaboração do material didático autoral, observando suas etapas de desenvolvimento, sua organização e seus propósitos; indicar possíveis contribuições do MDA para o processo de ensino-aprendizagem de LI de estudantes de nível básico inicial (A1); e apresentar uma proposta investigativa direcionada a professores de LI, com ênfase no trabalho com o gênero documentário, e outros relacionados ao seu escopo, bem como no ensino voltado à formação cidadã. Para alcançar tais propósitos, foram observados os referenciais teóricos visitados no decorrer da pesquisa, os quais versam sobre o Letramento Crítico (BRAGANÇA; BALTAR, 2016; CERVETTI, PARDARES, DAMICO 2001; COPE; KALANTZIS, 2000; DUBOC; 2016; GEE, 2001; JANKS, 2009; 2016; JORDÃO, 2016; KLEIMAN, 2005; KNOBEL; LANKSHEAR, 2003; MATTOS; PASCOAL, 2012; MONTEMÓR, 2011; SHOR, 1999; SOARES, 2004; 2010; STREET, 2003; TERRA, 2010; TAKAKI, 2009); o ensino de LI, considerando o aspecto comunicativo, da língua em uso real nas interações sociais (BAKHTIN, 2011; LANTOF, 2000; 2012; SWAIN, 2000; VYGOTSKY, 1994; 2014); a integração das habilidades, a gramática contextualizada, os temas contemporâneos transversais (BRASIL, 1998; 2018; 2019; RIO GRANDE DO SUL, 2009; 2018) e os gêneros do discurso/textuais (BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2002; 2008). Além disso, pesquisou-se sobre a elaboração de materiais didáticos e a estrutura de Sequência Didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011; LEFFA, 2007; VILAÇA, 2012), com vistas ao desenvolvimento do gênero documentário (FRANCO, 2018; HAMPE 1997; LARRÉ, 2016; NICHOLS, 2004; ROSA, 2017), acerca da Causa Animal (CARVALHO, 2013; OSTOS, 2019). Observadas

essas fontes alimentadoras, foi possível elaborar o material didático, descrevê-lo e constatar que as tarefas propostas pelo MDA estão de acordo com as diretrizes teóricas e o que apregoam os documentos que regem o ensino de línguas no Brasil. Dessa forma, é possível concluir que esta pesquisa possa contribuir para o raro acervo de estudos acerca do ensino de LI, voltado ao LC e ao debate sobre a Causa Animal.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Ensino de Língua Inglesa. Gênero Documentário. Causa Animal.

ABSTRACT

This study covers an investigative proposal and the elaboration of an authorial didactic material aimed at teaching English, composed by tasks developed according to the Critical Literacy perspective, on the theme Animal Cause, aimed at basic level (A1) learners in the target language, and /or students in the final years of elementary school and/or early high school pupils. The investigative proposal is characterized as an action-research with a qualitative approach. The general objective is to develop an authorial didactic material aimed at the teaching-learning process of the English language, under the Critical Literacy lens, based on the proposal to produce a documentary on the Animal Cause theme, aiming at the citizenship education of students at the level basic (A1) in that language. As specific objectives this investigation seeks to describe the elaboration of the authorial teaching material, observing its stages of development, its organization and its purposes; to indicate possible contributions of the MDA to the LI teaching-learning process of students at basic level (A1); and to present an investigative proposal aimed at LI teachers, with an emphasis on working with the documentary genre, besides others related to its scope, as well as on teaching aimed at civic education. In order to achieve these purposes, the theoretical references visited during the research were observed. These references deal with Critical Literacy (BRAGANÇA; BALTAR, 2016; CERVETTI, PARDARES, DAMICO 2001; COPE; KALANTZIS, 2000; DUBOC; 2016; GEE, 2001; JANKS, 2009; 2016; JORDÃO, 2016; KLEIMAN, 2005; KNOBEL; LANKSHEAR, 2003; MATTOS; PASCOAL, 2012; MONTEMÓR, 2011; SHOR, 1999; SOARES, 2004; 2010; STREET, 2003; TERRA, 2010; TAKAKI , 2009); teaching of LI, considering the communicative aspect, as the language in actual use in social interactions (BAKHTIN, 2011; LANTOF, 2000; 2012; SWAIN, 2000; VYGOTSKY, 1994; 2014); the integration of skills, contextualized grammar, contemporary transversal themes (BRASIL, 1998; 2018; 2019; RIO GRANDE DO SUL, 2009; 2018) and speech/textual genres (BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2002; 2008). In addition, the elaboration of teaching materials and the structure of the Didactic Sequence (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011; LEFFA, 2007; VILAÇA, 2012) were examined, with a view to developing the documentary genre (FRANCO, 2018; HAMPE 1997; LARRÉ, 2016; NICHOLS, 2004; ROSA, 2017), about the Animal Cause (CARVALHO, 2013; OSTOS, 2019). After observing these sources, it was possible to elaborate the didactic material, describe it and verify that

the tasks in the authorial didactic material are in accordance with the theoretical guidelines and the terms indicated on the official documents that regulate language teaching in Brazil proclaim. Thus, it is possible to conclude that this research can contribute to the rare collection of studies on the teaching of LI, aimed at CL and the debate on the Animal Cause.

Keywords: Critical Literacy. English Language Teaching. Documentary genre.

Animal cause.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da produção de material didático	30
Figura 2 - Etapas para a elaboração de um material didático	33
Figura 3 – Sequência Didática de Schneuwly e Dolz	52
Figura 4 – Eixos Organizadores do Ensino de Língua Inglesa	66
Figura 5 - Competências gerais – BNCC (2018)	67
Figura 6 - Temas Transversais nos PCNs	78
Figura 7 - Questões problematizadoras – LC	99
Figura 8 – Questionamentos para a construção de sentidos	103
Figura 9 – Questionamentos para o LC segundo o RCG (2009)	104
Figura 10 - Avaliação sob a perspectiva do LC segundo Duboc (2016)	109
Figura 11 - Os limites do município de Candiota	127
Figura 12 - A Rua Abreu.....	127
Figura 13 - A Escola Seival	128
Figura 14 - Organização da proposta investigativa.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de materiais didáticos empregados no ensino de línguas.....	28
Quadro 2 - Operacionalização da proposta investigativa 1 - anteriormente ao advento da pandemia de COVID-19.....	130
Quadro 3 – Módulos e as etapas de elaboração do documentário.....	149
Quadro 4 – Comparativo das Estruturas SD e AS.....	154
Quadro 5: Objetivos do material didático autoral.....	156
Quadro 6 – Descrição pormenorizada do material didático.....	157

LISTA DE SIGLAS

AGA – Anjos Da **G**uarda **A**nimal
BNCC – **B**ase **N**acional **C**omum **C**urricular
CC – **C**ompetência **C**omunicativa
CE – **C**ompreensão **E**scrita
CEE – **C**onselho **E**stadual De **E**ducação
CO – **C**ompreensão **O**ral
EA – **E**ducação **A**mbiental
IP – **I**ntervenção **P**edagógica
LI – **L**íngua **I**nglesa
LA – **L**íngua **A**dicional
LC – **L**etramento **C**rítico
LE – **L**íngua **E**strangeira
MD – **M**aterial **D**idático
MDA – **M**aterial **D**idático **A**utoral
MPEL – **M**estrado **P**rofissional De **E**nsino De **L**ínguas
OCEM – **O**rientações **C**urriculares Para O **E**nsino **M**édio
PCN – **P**arâmetros **C**urriculares **N**acionais
PE – **P**rodução **E**scrita
PO – **P**rodução **O**ral
RCG – **R**eferencial **C**urricular **G**aúcho
SD – **S**equência **D**idática
TCT – **T**emas **C**ontemporâneos **T**ransversais
TCLE – **T**ermo De **C**onsentimento **L**ivre E **E**sclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Minha trajetória e o presente estudo	18
1.2 Delimitação do tema e da proposta de dissertação	20
1.3 As justificativas	21
1.4 Objetivos	24
1.4.1 Objetivo geral da pesquisa	24
1.4.2 Objetivos específicos da pesquisa	24
1.5 Questões de Pesquisa	24
1.6 A organização da dissertação	25
2 O MATERIAL DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUAS	27
2.1 Breve contextualização	27
2.2 A elaboração de material didático autoral	30
2.3 Fontes influenciadoras e alimentadoras do material didático	34
3 A ORALIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	37
3.1 A produção oral: definição, caracterização e ensino	37
3.2 O gênero documentário como oportunidade para desenvolver a oralidade: definição, características, etapas	41
3.2.1 A estrutura e a produção de um documentário	44
3.2.2 O documentário na sala de aula de língua inglesa: dois casos	46
3.3 A sequência didática e o gênero textual em sala de aula	52
4 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS	56
4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	56
4.2 O Referencial Curricular Gaúcho	62
4.3 A Base Nacional Comum Curricular	68

4.4 O ensino das habilidades - aspectos convergentes e divergentes nos documentos oficiais.....	76
4.5 O ensino da língua(gem) e os temas (contemporâneos) transversais	77
4.5.1 O Tema Transversal Meio Ambiente.....	80
4.5.2 A Causa Animal	81
5 O LETRAMENTO (CRÍTICO) E O ENSINO DE LÍNGUAS	85
5.1 Uma breve contextualização	85
5.2 O conceito de letramento	87
5.3 Alfabetização e/ou letramento?	89
5.4 O letramento como prática social.....	91
5.5 O Letramento Crítico na educação escolar.....	94
5.5.1 O letramento crítico e o ensino de línguas	96
5.5.2 O letramento crítico nas Orientações Curriculares Nacionais e no Referencial Curricular Gaúcho.....	102
5.5.3 O Letramento Crítico: a questão da avaliação.....	106
5.6 Estudos sobre Letramento Crítico na sala de aula de língua inglesa	111
6 O PROFESSOR-PESQUISADOR DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA INVESTIGATIVA.....	115
6.1 O professor-pesquisador de línguas	115
6.2 A professora-pesquisadora em ação: o estudo piloto.....	119
6.2.1 Implicações do estudo piloto para a proposta investigativa.....	123
6.3 Caracterização da proposta investigativa.....	125
6.4 Contexto de pesquisa e público-alvo da proposta investigativa	125
6.5 Operacionalização da proposta investigativa.....	129
6.6 O processo na proposta investigativa: a análise qualitativa.....	139
6.7 A maleabilidade da proposta investigativa	140
7 A CAUSA ANIMAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: A ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL	143
7.1 O material didático autoral: definição, escolha temática, público-alvo.....	143

7.1.1 As fontes alimentadoras do material didático autoral	146
7.2 A organização do material didático autoral	147
7.2.1 A descrição geral do material didático autoral e a sua organização	148
7.2.1.1 A descrição geral do planejamento para a elaboração do material didático autoral.....	152
7.2.2 A descrição pormenorizada da organização do material didático autoral e do processo de sua elaboração	158
7.2.2.1 A Fase inicial	158
7.2.2.2 A Fase processual.....	158
7.2.2.3 Fase Final.....	159
7.2.2.4 A descrição pormenorizada	159
7.2.2.5 A Fase de implementação	198
7.2.2.6 A Fase de avaliação	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS.....	205
APÊNDICE A	213
APÊNDICE B	214
APÊNDICE C	217
APÊNDICE D	220
APÊNDICE E	226
APÊNDICE F.....	227

1 INTRODUÇÃO

1.1 Minha trajetória e o presente estudo

Ao concluir graduação na Fundação Átila Taborda, atual Universidade da Região da Campanha (URCAMP), em 1988, na cidade de Bagé/RS, a Licenciatura em Letras foi mais uma escolha aleatória do que uma vocação para atuar na área da docência. Sem coragem de assumir a preferência pelo curso de Veterinária, na certeza de que o amor pelos animais poderia interferir na prática profissional, em função da comoção ao vê-los sofrer, a escolha ocorreu mais por interesse e gosto pela língua inglesa (doravante LI) do que pelo ofício de ensiná-la. Porém, ao término da faculdade, em quatro anos, fui indicada por um professor do curso de idiomas onde estudava, em paralelo à faculdade, para substituí-lo em uma escola da rede particular de ensino básico. A experiência de ver jovens encantados com a chance de falar a língua prevaiente nos jogos, nas músicas e nos filmes de suas preferências foi o suficiente para ficar cativada e ganhar ânimo para seguir em frente como professora em outras escolas da cidade.

Paralelamente ao trabalho de docência, os resultados como aluna no Yázigi, onde me formei após concluir a faculdade, renderam o prêmio *Cidadão do Mundo* e uma viagem para estudar em Londres, com todas as despesas pagas. A partir daí, abriram-se portas ainda mais significativas. Tornei-me professora de LI do Yázigi Bagé, dividindo o tempo entre esse curso de idiomas e o trabalho, já em andamento, em uma escola pública estadual e uma escola particular. As relações advindas desses contextos colocaram em meu destino a oportunidade de sair do país para trabalhar com exportação no mercado da moda em 1999, afastando-me da docência por um período.

Ao final de 15 anos na área comercial, na qual permaneci até 2019, os últimos quatro anos voltaram-se ao trabalho com Comunicação Social, para uma multinacional do setor de energia. Essa experiência proporcionou o contato com a comunidade do Seival, bairro que compõe o município gaúcho de Candiota, bem ao sul do Brasil, onde voltei a lecionar como voluntária em um curso livre de LI, para um grupo de alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental

Seival, com um projeto que, posteriormente, estendeu-se para jovens adultos daquele distrito.

Em 2019, o curso básico de LI da Escola Seival habilitou esta professora a ingressar no Mestrado Profissional de Ensino de Línguas (doravante MPEL), da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, em Bagé. A partir de então, o projeto foi ressignificado pela presente pesquisa, diante da oportunidade dos participantes atuarem como colaboradores no estudo. Por um lado, poderiam agir e interagir criticamente em relação a questões relacionadas à realidade local. Por outro lado, poderiam tornar-se protagonistas e aliados em defesa dos animais, em todo cenário que pretendessem atuar, utilizando a LI.

A pesquisa, no entanto, precisou ser revista em 2020, devido à pandemia do Coronavírus¹, doença infectocontagiosa iminentemente letal, que acometeu o mundo inteiro no início daquele ano e permanece até o momento, quando se reelabora essa dissertação. Devido a essa pandemia, as aulas foram suspensas em todas as escolas, públicas e privadas, sem previsão de retorno. Nesse cenário, o isolamento social tornou-se imperativo, as aulas *on-line* permanecem nas redes pública e privada até 2021, sendo que a retomada das atividades presenciais ainda não se normalizou.

Tendo em vista essa realidade, como não foi possível aplicar a intervenção pedagógica (doravante IP), de forma extraordinária, redirecionou-se a pesquisa para que, adaptada, possa ser utilizada por professores de LI em contextos diversos, sem descartar sua aplicação, como inicialmente projetada, em uma oportunidade futura.

Considerando esse contexto, o detalhamento sobre a delimitação do estudo e de sua estrutura será apresentado a seguir.

¹O início da **pandemia** causada pelo Coronavírus, SARS-CoV2, ocorreu em Wuhan, na China, com a divulgação do primeiro caso no dia 31 de dezembro de 2019. Desde então, a doença se espalhou rapidamente pelo mundo, deflagrando uma séria crise global em todos os setores e contabilizando mais de 1,7 milhões de mortes no primeiro ano em todo o planeta. (ONU, 2020). No Brasil, até 27 de dezembro de 2020, o Coronavírus havia causado 191.139 mortes e infectado 7.484.285 pessoas. Embora algumas vacinas já estejam sendo aplicadas em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, a previsão é de que o Brasil não inicie a vacinação antes de fevereiro de 2021. (Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2020/12/27/uniao-europeia-comeca-a-vacinar-sua-populacao-contra-o-novo-coronavirus>).

1.2 Delimitação do tema e da proposta de dissertação

Conforme foi mencionado na seção anterior, o MPEL foi impactado pelo cenário pandêmico, necessitando de reformulações tanto no que concerne à sua estrutura, quanto no tocante aos trabalhos de dissertação. Como um mestrado profissional, a especificidade da produção, aplicação e análise de um produto pedagógico² ficou prejudicada pela suspensão das aulas em razão da pandemia.

Dessa forma, o MPEL readaptou suas diretrizes, implementando aulas on-line a partir de 2020 e permitindo que pesquisas se voltassem, por exemplo, à apresentação de propostas pedagógicas. De maneira geral, quase todas as dissertações foram remodeladas. A título de exemplo, a investigação de Linhati (2021), relacionada à Saúde Mental na Adolescência e voltada ao público do ensino médio, focou na elaboração de propostas investigativa e pedagógica e também apresentou uma análise do material didático autoral (doravante MDA) produzido no estudo.

No mesmo sentido, adaptações foram realizadas nesta investigação, com o propósito de contemplar docentes interessados no ensino de LI à luz do Letramento Crítico (doravante LC) a partir de um tema relevante – a Causa Animal. Como ocorreu com Linhati (2021), em 2020, o advento da pandemia causada pelo Coronavírus impediu as aulas presenciais e o ensino remoto se impôs, atingindo o curso livre que abrigava esta pesquisa. Dessa maneira, apesar de também ter sido possível a aplicação do estudo piloto, a IP e o MDA da proposta pedagógica não se materializaram em sala de aula.

Sendo assim, o presente estudo, além de apresentar uma proposta investigativa, contempla uma proposta pedagógica constituída de um MDA. Esse material tem um cunho social, uma vez que aborda o ensino-aprendizagem da LI como forma de ampliar a visão de mundo do estudante a partir do tema Causa Animal. Cabe destacar que o MDA desenvolvido nesta pesquisa está centrado em alunos dos anos finais do ensino fundamental e pode ser adaptado para o

² Produto pedagógico é a materialização, a concretização, a transposição da pesquisa científica e acadêmica em uma proposta de atividade, concebida para ser compartilhada com os interlocutores do trabalho (MENEZES, 2020).

ensino médio ou, ainda, para um curso livre extracurricular, contexto originalmente pensado para a aplicação da proposta, não fosse a pandemia ter nos atingido de todos de forma tão avassaladora.

As escolhas desta investigação estão baseadas no ambiente onde se conduzia o curso livre de LI da Escola Seival e na experiência da professora-pesquisadora deste estudo em relação ao acolhimento de animais maltratados e abandonados. As justificativas, a seguir, detalham essas escolhas.

1.3 As justificativas

As justificativas deste estudo podem ser, inicialmente, sustentadas em três bases: I. A necessidade de comunicação em LI no mundo globalizado³, tendo em vista o ensino de línguas voltado à formação cidadã; II. A situação de abandono e maus tratos aos animais como tema socialmente relevante – seja pela carência de dignidade desses seres sencientes, seja pela saúde pública no meio urbano; e, por fim, III. A escassez de propostas que reúnam o tema Causa Animal e o ensino de LI no contexto escolar – visto que a grande maioria das fontes buscadas nesta pesquisa são de áreas diferentes (direito, ciências).

No tocante à base I, é notável o quanto a Internet mudou o mundo e as relações interpessoais. Segundo Brydon (2011), as novas tecnologias, como a televisão e o telefone celular, asseguram que a vida das pessoas, onde quer que estejam, seja influenciada, de alguma forma, por forças globais. Por exemplo: decisões tomadas em um ponto qualquer do planeta afetam, até mesmo, aquele que nunca saiu de sua terra natal; o imaginário das pessoas interage constantemente com ideias e imagens transfronteiriças⁴ que lhes chegam via *web*.

O termo “glocal” é destacado pela autora em pauta, para representar o hibridismo das interações local/global e para levantar uma reflexão sobre aspectos positivos e negativos dessa globalização. Nesse sentido, Brydon

³ Um relatório da UNESCO define a globalização como “a realidade formada por uma crescente economia mundial integrada, novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), a emergência de uma rede de conhecimento internacional, o papel da LI e outras forças, além do controle das instituições acadêmicas.” (UNESCO, 2009, in BRYDON, 2011, p. 07)

⁴ Que ultrapassa fronteiras geográficas.

(2011) defende que aprender LI pode ser uma experiência enriquecedora e que a aprendizagem para a democracia, em nível local e global, pode ser melhorada a partir da sala de aula.

Some-se a isso a prescrição de documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2006; 2019), que regem o ensino no país, focar a formação cidadã. Sob essa lente, o ensino de línguas vai além de tratar o aspecto linguístico, devendo contribuir para a formação dos indivíduos, através da mediação de recursos tecnológicos, ampliação de conhecimentos de mundo e textual. Também, de acordo com tais documentos, o ensino-aprendizagem de LI oferece condições aos aprendizes de incluírem-se no processo de globalização como agentes críticos e conscientes de seu papel perante a sociedade, e não apenas como meros expectadores das mudanças sócio-político-culturais que acontecem no contexto “glocal” (BRYDON, 2011).

Portanto, este estudo pode contribuir para que mais pessoas se sintam incluídas nessa comunidade mundial, ao promover o estudo da LI a partir de uma abordagem flexível, com a valorização das vivências prévias dos participantes na trajetória de ampliação dos sentidos e construção de novos significados.

Em relação ao pilar II desta justificativa, se, por um lado, a perspectiva de evolução dos sujeitos, durante sua formação escolar, amplia seus horizontes de local para global, por outro lado, cresce a necessidade de se olhar para questões socialmente relevantes e as relações entre os seres. É inaceitável que a mesma sociedade que vivencia a era digital assine a autoria de ações agressivas, conviva com, ou, mesmo, permita situações reversas ao respeito e à dignidade dos animais. Isso sem citar os inúmeros casos de abandono, tão ou mais frequentes no dia-a-dia e nas manchetes multimídias, quanto à destruição de florestas, à poluição do ar, ao mau uso da água potável, ao acúmulo de lixo, à caça exterminadora, entre outros efeitos danosos causados pela ação do homem aos seres não humanos (CARVALHO, 2013, p. 3).

Esse comportamento, no entanto, é passível de mudança pela educação transformadora que propõe o LC. Partindo dessa premissa, seria normal que a escola, instituição formalmente responsável pela educação de nossos jovens, orquestrasse um movimento em direção à Causa Animal, atribuindo ênfase ao assunto em discussões a respeito da valorização da vida, da ética, da temática

meio ambiente (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017) e subtemas abarcados por esses tópicos. Afinal, apesar de ter crescido consideravelmente nos debates travados através das redes sociais e de conquistar importantes espaços na lei nos últimos anos, as questões relativas a essa matéria ainda parecem pouco exploradas no espaço escolar, visto a raridade de estudos científicos na área.

Por conseguinte, este trabalho pode possibilitar não somente o debate acerca do tema, como também ampliar a oferta de estudos que reúnam os tópicos LC, formação cidadã, ensino de LI e tema transversal.

Quanto à base III, a dificuldade de encontrar propostas com a temática Causa Animal no escopo da educação escolar pode evidenciar a relevância deste estudo. A limitação foi identificada durante a busca por um conceito do termo “Causa Animal”⁵ no arcabouço teórico e repete-se no que concerne à identificação de pesquisas sobre o assunto. Afora dois volumes dos Cadernos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Universidade Estadual de Londrina/PR, os demais trabalhos visitados, como referências específicas relacionadas ao ensino de LI e a temática adotada neste estudo, originam-se de áreas distintas ao ensino de línguas, como o direito e as ciências biológicas.

Nessa perspectiva, este estudo pode contribuir para o acervo de pesquisas voltadas ao ensino-aprendizagem de LI, relacionado ao LC e ao de debate acerca da relação humano-animal, uma vez que, afora o material disponibilizado pela universidade paranaense citada anteriormente, nenhuma outra fonte encontrada por esta professora-pesquisadora reunia esses três tópicos como base de uma proposta pedagógica. Ademais, conta-se também que, pelo teor da pauta, os interlocutores em contato com este material, sejam eles professores, alunos ou pesquisadores, possam ser afetados empaticamente com a proposta, a ponto de também promoverem outras práticas educativas de sensibilização, conscientização e proteção em relação à Causa Animal.

Perante esses argumentos, esta pesquisa apresenta-se com os seguintes objetivos.

⁵A Causa Animal integra a importância do bem-estar dos animais vistos como semelhantes aos seres humanos em determinados aspectos, segundo o site *conceitos.com*. O termo abrange diferentes questões, como a exploração animal, maus tratos, abandono, direito dos animais, proteção animal, veganismo, caça, etc.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral da pesquisa

- Desenvolver e discutir um MDA direcionado ao processo ensino-aprendizagem de LI à luz do LC, a partir da proposta de produção de um documentário acerca do tema Causa Animal, visando à formação cidadã de estudantes de nível básico (A1) nesse idioma.

1.4.2 Objetivos específicos da pesquisa

- Descrever a elaboração do MDA, observando suas etapas de desenvolvimento, sua organização e seus propósitos.
- Indicar possíveis contribuições do MDA para o processo de ensino-aprendizagem de LI de estudantes de nível básico inicial (A1);
- Apresentar uma proposta investigativa direcionada a professores de LI, com ênfase no trabalho com o gênero documentário, e outros relacionados ao seu escopo, bem como no ensino voltado à formação cidadã.

1.5 Questões de Pesquisa

- Como é possível desenvolver e discutir um MDA direcionado ao processo ensino-aprendizagem de LI à luz do LC, a partir da proposta de produção do gênero documentário acerca do tema Causa Animal, visando à formação cidadã de estudantes de nível básico inicial (A1) nesse idioma?
- De que forma pode-se descrever a elaboração do MDA, observando suas etapas de desenvolvimento, sua organização e seus propósitos?
- Quais as possíveis contribuições do MDA para o processo de ensino-aprendizagem de LI de estudantes de nível básico inicial (A1)?
- De que maneira a proposta investigativa pode auxiliar professores de LI na prática de ações reflexivas da sala de aula que contemplem a Causa Animal?

1.6 A organização da dissertação

Para fins de organização, apresentamos a estrutura da dissertação. No primeiro capítulo, a Introdução, encontra-se a trajetória desta professora até o presente estudo, a delimitação do tema e da proposta de dissertação; apresentam-se as justificativas, os objetivos e as questões de pesquisa, bem como este panorama da organização da dissertação.

No segundo capítulo, o *Material Didático e o Ensino de Línguas*, faz-se uma breve contextualização para, então, se relatar sobre a elaboração do material, as etapas de produção e as fontes alimentadoras.

No terceiro capítulo, o *Oralidade no Ensino e Aprendizagem de Línguas*, discorre-se relativamente à produção oral, destacando sua definição, características e ensino. Após, o gênero documentário passa a ser o foco da análise, com destaque à sua estrutura, produção e prática em sala de aula de LI. A relação entre a sequência didática e o gênero textual é discutida ao final dessa fase.

No quarto capítulo, analisam-se os documentos oficiais e o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, com ênfase para os PCNs, o RCG e a BNCC, o ensino das habilidades, além de aspectos convergentes e divergentes entre as três referências. Destarte, examinam-se o ensino da língua(gem) e os temas (contemporâneos) transversais, aprofundando o olhar sobre o tema transversal Meio Ambiente e a Causa Animal

No quinto capítulo, o *Letramento Crítico e o Ensino de Línguas*, investigam-se, após uma breve contextualização, o conceito de letramento, os termos alfabetização e letramento, o letramento como prática-social, o LC na educação escolar, o LC e o ensino de línguas, o LC nas Orientações Curriculares Nacionais e no Referencial Curricular Gaúcho. Além disso, analisam-se o LC e a questão da avaliação, antes de concluir essa etapa com o exame de estudos sobre o LC na sala de aula de LI.

No sexto capítulo, o *Professor-pesquisador de línguas: uma proposta investigativa*, o foco é o professor-pesquisador de línguas e a professora-pesquisadora em ação no estudo piloto. Nessa fase, também se observam as implicações do estudo piloto para a proposta investigativa, a caracterização da

proposta investigativa, o contexto de pesquisa e o público-alvo da proposta investigativa, bem como a sua operacionalização. Ademais, apresentam-se o processo e a análise qualitativa da proposta, aspectos da pesquisa-ação para a professora-investigativa e a maleabilidade da proposta.

No sétimo e último capítulo, intitulado *A Causa Animal na Sala de Aula de Língua Inglesa: a elaboração de um material didático autoral*, especificam-se, primeiramente, a definição, o público alvo e justifica-se a escolha temática. Na sequência, apresentam-se as fontes alimentadoras do MDA e a organização do material. Primeiramente, de maneira geral, descreve-se o MDA, seu planejamento, e elaboração. A seguir, é apresentada a descrição pormenorizada do material, com detalhes da fase inicial, processual e final. Por fim, a descrição pormenorizada é concluída com o esclarecimento acerca da fase de implementação e de avaliação.

No fechamento da dissertação, são apresentadas as considerações finais e as referências.

2 O MATERIAL DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUAS

2.1 Breve contextualização

O ensino, como processo escolar, demanda o uso de materiais específicos, que servem como instrumentos de trabalho ao professor e de aprendizagem ao aluno. No entanto, apesar da relevância dos materiais didáticos (doravante MD) no processo de ensino-aprendizagem em geral, autores apontam que um número ainda reduzido de estudos e pesquisas se ocupam da discussão em torno de sua importância na área de línguas (LEFFA, 2003; VILAÇA, 2009; 2012).

Linhati (2021) revisou alguns estudos (LEITE, 2012; Buseti, 2014; BORGES, 2017; RODRIGUEZ, 2017; RUIZ, 2017), com o intuito de compreender como tais autores procedem ao conduzirem suas investigações, observando seus objetivos e distintas metodologias acerca da produção e análise de MD no ensino de línguas adicionais. A pesquisadora concluiu que, por um lado, a produção de MDA, aplicada em sala de aula, possibilitou a Leite (2012) a extração de dados a partir da aplicação do material. Em comparação, a análise de livros didáticos, acrescida de tarefas adaptadas ou autorais, mostrou ser mais comum nos estudos de Buseti (2014), Borges (2017), Rodriguez (2017) ou Ruiz (2017).

Diante desse cenário plural de possibilidades conceituais, busca-se, essencialmente, compreender o conceito de MD e suas conformações, a fim de alicerçar o MDA da presente proposta em bases consistentes, conforme se pode observar em Leffa (2007) e Vilaça (2012).

A princípio, para Leffa (2007), o MD é uma sequência de atividades com o objetivo de instrumentalizar a aprendizagem, a qual pode envolver um número maior ou menor de etapas. Cabe destacar que a elaboração de um MDA deve contemplar ao menos quatro momentos cíclicos recursivos, a saber: a análise, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação (LEFFA, 2007).

Sendo assim, a produção do MD configura-se sistemática e complexa, de forma que, conforme o autor em discussão, demanda planejamento detalhado, abrangendo período de realização, investimento e outros empenhos necessários

para sua aplicação. Considerando esse cenário, sob a lente de Leffa (2007), a função do MD é estabelecer direções para o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para que o aprendiz entenda o que se espera dele, bem como para que o docente perceba a eficiência das práticas educativas e avalie seus resultados.

Em comparação, Vilaça (2012) afirma que todo material utilizado com fins didáticos consiste em um MD, embora sua produção inicial possa estar voltada a outro uso, como é o caso de poemas, letras de música, jornais e filmes, entre outros, tão empregados por professores na sala de aula de línguas.

Esse autor relacionou, em sua obra, alguns tipos de ferramentas aplicadas comumente ao ensino de línguas estrangeiras e classificadas como MD. O quadro 1, a seguir, ilustra esses materiais, conforme a relação de Vilaça (2012).

Quadro 1 - Tipos de materiais didáticos empregados no ensino de línguas

Materiais didáticos comuns ao ensino de línguas			
Materiais impressos de base textual	Materiais de áudio	Materiais visuais/gráficos	Materiais multimídias
Livro Gramática Dicionário Enciclopédias Outros	CD Fita de áudio Arquivos MP3 e similares	Pôsters Quadros e figuras Transparências Slides	CD-ROM DVD VCD Videotape

Fonte: Vilaça (2012, p.52)

Conforme o Quadro 1, pode-se afirmar que houve uma evolução significativa em termos de recursos disponibilizados à educação escolar, já que muitos dos instrumentos relacionados por Vilaça (2012) tornaram-se obsoletos. Com a velocidade dos avanços tecnológicos, vários deles foram substituídos por outros, ou passaram por reformulações que modificaram seus *status*.

A partir da visão de Vilaça (2012), a função predominante do MD é contribuir como fonte principal de insumo didático, garantindo um padrão mínimo de qualidade e homogeneidade ao ensino. Em contrapartida, o autor aponta como consequência negativa do emprego desse material uma possível desatenção dos gestores da educação quanto à análise, avaliação e seleção de outras modalidades de materiais, os quais poderiam ser valiosos à educação dos aprendizes. A título de exemplo, o livro didático na atualidade, geralmente, traz outras ferramentas em sua constituição, além do CD educativo. O *QR code* e versões digitais, por exemplo, incrementaram a dinâmica do livro impresso. Essa combinação de mídias o caracteriza como um recurso multimídia, transpondo sua classificação de impresso de base textual para material multimidiático (VILAÇA, 2012).

Independentemente do instrumento, o autor supracitado entende que a função básica de um material didático seja a de contribuir para uma aprendizagem bem-sucedida, preferencialmente “rápida, prazerosa e significativa” (VILAÇA, 2012, p.7).

Em suma, pode-se dizer que o MD consiste em um insumo didático sequencial, voltado às práticas de sala de aula, composto por atividades e ferramentas variadas, visando a facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Visivelmente consonante com as evoluções tecnológicas, o MD tem sido incrementado e aperfeiçoado para melhor auxiliar o trabalho de professores e alunos, tornando-se cada vez mais multimídia.

Com base nessas considerações, os preceitos de Leffa (2007) amparam mais apropriadamente as opções deste estudo, uma vez que abarcam a complexidade distintiva do MDA, ao tratar de sua elaboração e estruturação, em comparação a outros instrumentos, utilizados em seu escopo, porém sem atribuições essencialmente didáticas. Ademais, o MDA, na concepção desse autor, engloba a avaliação, etapa essencial das ações educativas escolares e preocupação da proposta investigativa, que busca questionar o próprio fazer, com vistas a melhorias constantes.

Esses e outros aspectos são tratados na próxima seção, onde se discute acerca da elaboração de MD direcionado a línguas adicionais, considerando o

fator autoral e as especificidades de aplicação, ainda com base em Leffa (2007) e Vilaça (2012).

2.2 A elaboração de material didático autoral

No que diz respeito à produção de materiais de ensino, Leffa (2007) esclarece que é um processo sistemático e cíclico, no qual o planejamento é essencial e a sequência de atividades envolve momentos que se retroalimentam, tais como: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. A figura 1 abaixo representa essa sequência.

Figura 1 - Etapas da produção de material didático



Fonte: Autora (2021) a partir de Leffa (2007)

Conforme se pode notar na Figura 1, o primeiro passo, a análise, parte de um exame das necessidades dos aprendizes, suas características pessoais, anseios, expectativas e preferências. Dessa forma, o material poderá oferecer ao aluno exatamente o que ele precisa, de acordo com seu nível de conhecimento, para atingir os objetivos propostos (LEFFA, 2007).

A partir da análise das necessidades, passa-se à definição dos objetivos. Conforme Leffa (2007), integrantes no processo de desenvolvimento do material, os objetivos norteiam a atividade de maneira generalizada (o objetivo geral do curso, por exemplo), e de maneira específica (os objetivos de etapas do curso). Segundo o autor em pauta, o objetivo da aprendizagem refere-se àquilo que se

espera do aluno em termos de condições de desempenho (as circunstâncias sob as quais o comportamento deve ser demonstrado); ao comportamento (a ação observável); e ao critério de execução da tarefa (velocidade, grau de correção ou qualidade da execução da ação).

Assim, os objetivos do material a ser produzido devem envolver o domínio cognitivo (conhecimento), afetivo (atitudes/comportamento) e psicomotor (habilidades), tendo em consideração, da mesma forma, o tempo disponível para a realização da tarefa.

Definidos os objetivos de aprendizagem, o próximo passo apontado por Leffa (2007) compreende a seleção de conteúdos, com os quais os objetivos devem ser atingidos, e a definição de como esses conteúdos serão abordados. A seleção é uma questão muito particular, que pode ser determinada pelo professor, conforme as necessidades verificadas, as metas e filosofia de trabalho do docente.

Quanto às abordagens [para mais detalhes, ver Leffa (2007)] utilizadas pelo ensino de línguas, o autor em pauta esclarece que essas variam, conforme o foco do processo de ensino-aprendizagem. Por essa perspectiva, de acordo com a concepção que se tem da língua, define-se o conteúdo na produção de um material. Além disso, a preocupação no direcionamento do ensino de línguas para o mundo real e o uso autêntico da língua(gem) tem privilegiado o ensino baseado na tarefa, de forma que o conhecimento adquirido seja útil e, assim, significativo para o aluno. (LEFFA, 2007).

Seguindo essas premissas, o autor supracitado defende que a definição das atividades deve ser embasada em um suporte teórico, que justifique a proposta de forma explícita ou não, além de contemplar uma ou mais habilidades. Leffa (2007) indica, ainda, que sejam definidos os recursos a serem utilizados para a execução das atividades, e que seja estabelecida uma ordem na proposição das atividades (conforme necessidade e grau de facilidade), de modo que a motivação seja mantida até após a execução da tarefa.

Isso sugere o despertar do aluno para um assunto ou ponto de vista que realmente faça sentido para ele e, ao mesmo tempo, demanda do professor conhecimento para incorporar em sua prática pedagógica estratégias e técnicas de motivação em atividades de ensino – o que mereceria uma discussão à parte

e além do aspecto motivacional atribuído ao tema transversal como aliado da aprendizagem – esse, sim, foco de debate neste estudo.

Ante essas implicações, a etapa da implementação, na visão de Leffa (2007), deve considerar a presença ou não do professor-autor do material. Na hipótese da implementação ocorrer com a presença desse, essa fase ocorre de modo intuitivo e o material pode ser completado oralmente e revisado para uso futuro. Se, no entanto, outro profissional for aplicar o produto, o autor recomenda a formulação de instruções, para que o objetivo da atividade e os conhecimentos a serem construídos não sejam prejudicados na condução do trabalho. Em uma terceira hipótese, quando o material é usado sem a presença do professor, o estudioso considera necessário: oferecer instruções adequadas ao nível do aluno, assegurando a clareza da proposta, sem diminuir sua complexidade; serem previstas situações duvidosas e a falta de motivação; e serem previstas formas de avaliação, considerando-se os possíveis desvios e erros que ocorrem durante a prática não assistida.

Leffa (2007) conclui suas recomendações para a produção de material, com considerações acerca da avaliação. Conforme o autor, a avaliação de materiais pode ocorrer de maneira informal, formal ou pilotada. Na primeira modalidade, ela é flexível aos diversos usos e adequações que o trabalho de um professor em particular encerra. Na segunda, a avaliação é preparada para o uso específico de um material elaborado por um grupo de professores e pode assumir o formato de protocolos a serem respondidos pelos alunos ou pela observação direta do professor em relação ao trabalho do aluno com o material. A pilotagem, por sua vez, ocorre quando o material é testado com o público alvo e quando se busca verificar, além do nível de conhecimento do aluno, as melhorias necessárias para o aperfeiçoamento do material.

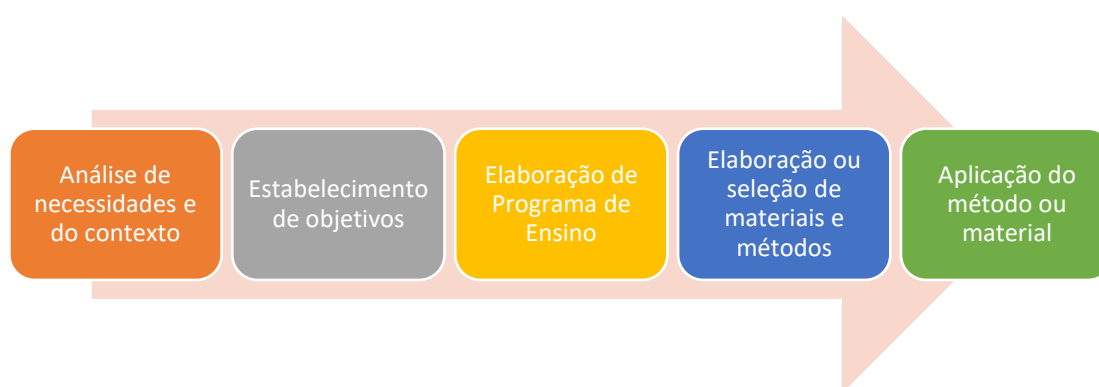
O ciclo recursivo anunciado por Leffa (2007) e representado acima, mostra que a avaliação leva, idealmente, a uma nova análise, fazendo com que o processo reinicie naturalmente, após a avaliação, em constante melhoria do MDA.

Em comparação, Vilaça (2012) concorda que é necessário adequar o material didático aos objetivos e às características do contexto de ensino. Esse autor distingue a elaboração de material com base em casos avaliados como

bem-sucedidos (quando se pressupõe que um mesmo produto pode servir a grupos diferentes) e o desenvolvimento de materiais fundamentado em teorias metodológicas. A recomendação desse autor é que sejam avaliados os prós e contras de ambas as situações, sem rejeitar experiências importantes, mas também tratar essas experiências sob a lente de teorias que sirvam ao programa de ensino.

Dessa maneira, Vilaça (2012) representa os passos normalmente seguidos na elaboração de um material didático conforme a Figura 2 abaixo.

Figura 2 - Etapas para a elaboração de um material didático



Fonte: Vilaça (2012, p.58)

Como é possível observar na Figura 2, o esquema projetado por Vilaça (2012) conflui com o de Leffa (2007) no que se refere ao início da elaboração do material partir da análise das necessidades do contexto/dos aprendizes; ao desenvolvimento da proposta; e à aplicação dessa. No entanto, Vilaça (2012) não traz à tona a questão da avaliação, essencial a toda prática pedagógica.

Por outro lado, a estrutura idealizada por Leffa (2007) reserva a avaliação ao momento final da representação, embora também tenha sido discutida a possibilidade de utilização da avaliação formativa, aquela que ocorre ao longo de todo o processo. Isso pode indicar que esse autor considera uma avaliação híbrida (formativa e somativa) para compor o conjunto idealizado por ele.

Em síntese, o que foi apresentado até aqui acerca da elaboração do MD corrobora que o processo de produção cumpre uma sequência de ações, partindo da análise das necessidades do educando, com vistas ao

estabelecimento dos objetivos a serem alcançados com a implementação do programa. Nessa sequência de etapas, com base nos objetivos traçados, ocorre a seleção de conteúdos e a definição de critérios e metodologia para a condução organizada do processo de implementação, sempre em consonância e adequação aos objetivos. Referentemente à avaliação, embora o primeiro autor estudado tenha ponderado entre a mais tradicional, realizada ao final do processo e a avaliação formativa, mais recomendadas no cenário atual, o segundo autor não chega a valorizar essa fase a ponto de indicar sua preferência.

Observadas essas diretrizes para a elaboração do MD, este estudo avança, refletindo acerca de fatores que podem influenciar no seu planejamento, desenvolvimento, abordagem, teor e formatação.

2.3 Fontes influenciadoras e alimentadoras do material didático

O processo de elaboração de MD pode refletir diferentes influências, além da voz do autor, do contexto, do público destinatário ou das escolhas e decisões dos autores-professores. Entre outros fatores, questões mercadológicas, abordagens e orientações pedagógicas, podem imbuir, intrinsecamente, ideias ao insumo, o qual jamais é neutro (VILAÇA, 2012).

Mais especificamente, no que concerne à autoria de MD elaborados por professores, Vilaça (2012) afirma que as influências são exercidas por fatores de natureza interna, relacionadas ao contexto situado, tais como: a metodologia da escola, as necessidades dos alunos e preferências do professor. Na visão desse autor, em relação ao planejamento de um MD, há duas formas de abordagem: a elaboração global(izada), quando o material destina-se a diferentes contextos; e elaboração local(izada), direcionada a um público determinado, mais restrito, permitindo focar aspectos culturais, políticos, sociais, religiosos, etc..

No que concerne à primeira abordagem, ao problematizar o uso de materiais didáticos para grupos distintos de alunos, Crawford (2017) discute sobre o aspecto artificial e distante da realidade que de livros didáticos podem conferir ao ensino-aprendizagem, sem deixar de questionar, também, o uso de materiais elaborados pelos próprios professores. Essa autora questiona que

aspectos acerca dos inúmeros materiais didáticos, comercializados em massa por um número reduzido de editoras, tais como: a minimização do papel do professor (e do aluno); a apresentação de modelos linguísticos não apropriados ou pouco realísticos, de atividades descontextualizadas; a inadequação de aspectos culturais; falhas em abordar a competência do discurso, em representar gêneros, ou expressões idiomáticas, podem também estar presentes em materiais elaborados pelos próprios professores (p.81).

Nesse sentido, Crawford (2017) apresenta duas perspectivas acerca do papel do livro didático na sala de aula de línguas apontadas pelos escassos estudos sobre o assunto. A primeira, baseada na deficiência, observa que essas publicações compensariam os pontos fracos dos professores, garantindo um plano de estudos com tarefas bem pensadas, ou supõe que o “bom” professor tem acesso e escolhe os materiais adequados para usar com um determinado grupo - ou pode criar um. A segunda, observa as diferenças entre o livro e os professores, além de defender que o livro didático aponta uma direção mais assertiva, garantida e econômica, considerando-se os diferentes graus de especialização dos profissionais, bem como o tempo, os custos e esforços que um professor deve dispor para produzir um material consistente (CRAWFORD, 2017, p.81-82).

Em resumo, os fatores influenciadores na elaboração dos MDs vão além da voz autoral e das necessidades do público-alvo. Questões mercadológicas e orientações pedagógicas, por exemplo, podem estar veladas no MD. Não obstante, a abordagem das questões pode ocorrer de forma mais globalizada e superficial, ou mais localizada e restrita. No primeiro caso, não se descarta a ocorrência de modelos linguísticos e culturais inadequados. Não obstante, observa-se também que a utilização do material editorial poderia tanto compensar eventuais deficiências no planejamento autoral do professor, quanto enriquecer o acervo do professor mais instrumentalizado. Isso posto, conclui-se que o MD pode ser um recurso positivo para a garantia da qualidade de ensino e aprendizagem, desde que a escolha seja reflexiva e assertiva.

A partir dessas considerações acerca do MD, no próximo capítulo, lança-se um olhar aos propósitos e objetivos que norteiam o ensino de línguas no

universo escolar, iniciando pela abordagem comunicativa e o desenvolvimento das habilidades orais.

3 A ORALIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

No mundo atual, globalizado, a dinamicidade imposta à comunicação fez com que o ensino de LI se reconfigurasse nos últimos anos, a fim de contemplar, de maneira mais expressiva, a competência comunicativa (doravante CC) dos aprendizes. Dessa maneira, este capítulo apresenta um exame mais atento sobre a relevância da oralidade (TOASSI, 2017), antes pouco ou nada trabalhada na sala de aula de línguas. Para tanto, perscruta-se acerca da produção oral, em especial, expandindo a discussão para o gênero documentário como insumo apropriado ao desenvolvimento dessa competência (NICHOLS, 2014) no espaço escolar. Nesse sentido, amplia-se a lente para as etapas de elaboração desse gênero no contexto das aulas de LI, examinando as variadas possibilidades textuais e práticas envolvidas por esse escopo. Sob essa perspectiva, inclui-se, ainda, um olhar atento à sequência didática como forma de organização metodológica voltada ao ensino do gênero, ao desenvolvimento do LC e do processo de ensino e aprendizagem em LI.

3.1 A produção oral: definição, caracterização e ensino

Notadamente, nos últimos tempos, a CC impôs-se sobre a competência linguística, prevalecente até os anos 70 e 80 no tocante ao ensino de línguas (BRAILEY, 2017; TOASSI, 2017). Por esse prisma, faz-se importante tratar da habilidade de produção oral (doravante PO), na medida em que a sociedade globalizada assim demanda.

Brailey (2017) defende que a fala consiste em produzir elocuições verbais sistemáticas para transmitir um sentido/um significado. Sendo assim, a estudiosa qualifica a fala como habilidade oral produtiva, considerando que, na dinâmica da interlocução, o fenômeno envolve fatores físicos, mentais, psicológicos, sociais e culturais, os quais, por sua vez, são ativados simultaneamente no momento da enunciação, para que a comunicação ocorra de forma efetiva.

Essa efetividade varia, segundo a autora em pauta, conforme fatores importantes formadores da CC de cada falante. O primeiro fator é a competência sociolinguística, ou a habilidade de adequar a linguagem de acordo com os

variados contextos onde o sujeito atua. Essa habilidade envolve o registro (apropriação na escolha da palavra – formal ou informal), o estilo e a cortesia (BRAILEY, 2017).

O segundo fator, enumerado pela autora em questão, é a competência estratégica, ou a habilidade de usar táticas de linguagem para compensar lacunas, na destreza da prática oral e/ou no conhecimento linguístico. Essa habilidade implica flexibilidade e aptidão para, por exemplo, encontrar um termo substituto para outro que o aprendiz não saiba.

Outro elemento, que determina a CC, é a competência discursiva, ou a composição da sentença. Nesse ponto, dois aspectos formadores e complementares, a coesão e a coerência, devem ser observados, conforme Brailey (2017). A coesão diz respeito à adequação e relação léxico-gramatical. A coerência envolve a forma como o texto é construído, a relação entre os termos, os significados, as declarações.

Brailey (2017) destaca, ainda, aspectos complexos da prática comunicativa oral, os quais dependem da proficiência do falante: a acurácia e a fluência. A pesquisadora explica que essa complexidade está no emprego simultâneo desses dois fatores na linguagem oral, principalmente para falantes iniciantes ou pouco experientes, uma vez que ainda estão desenvolvendo sua proficiência. Nesse sentido, o aprendiz, preocupado em ser assertivo gramaticalmente, ou interrompe sua fala frequentemente, em busca da opção correta, da confirmação do professor, ou se demora a apresentar suas escolhas no sintagma. Por sua vez, aquele que anseia por se expressar, incorre, muitas vezes, em erros que podem comprometer a comunicação.

Para Consolo (2008), o emprego eficaz da língua adicional (doravante LA)⁶, na comunicação oral entre professor e aluno, beneficia o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, se o conteúdo for de interesse do aprendiz. Dessa forma, falar uma língua, segundo o autor, envolve a construção

⁶ Neste estudo, opta-se por empregar o termo língua adicional (LA) para padronizar a designação da língua diferente da portuguesa, materna no Brasil. Assim, em lugar de “língua estrangeira”, “segunda língua”, ou outras nomenclaturas às quais os autores abordados possam ter-se referido, com o mesmo intuito diferencial da língua portuguesa no contexto brasileiro, encontrar-se-á a sigla LA.

de sentidos, a motivação pessoal, a interação e o engajamento do estudante no discurso e nas atividades em sala de aula.

Conforme Harmer (2007), existem três razões principais para se fazer os alunos falarem na sala de aula. Em primeiro lugar, as tarefas orais oferecem possibilidades de prática da conversação como na vida real, porém na segurança da sala de aula. Em segundo lugar, as tarefas orais empenham os alunos no uso do idioma e, dessa forma, tanto o aluno quanto o professor obtêm o *feedback*⁷ sobre como cada aprendiz está em relação a sua aprendizagem. Esse é um fator que pode resultar no constrangimento de alguns alunos mais tímidos e, portanto, um desafio a mais para o aluno superar e para o professor, que terá de lidar com mais essa questão para conseguir a participação efetiva do aprendiz nas práticas de sala de aula.

A terceira razão refere-se ao desenvolvimento da proficiência resultante da prática oral. A automação das escolhas linguísticas, o uso de estratégias, a melhora na fluência, todos esses fatores aparecem claramente como resultados positivos do processo e o aprendiz se torna (mais) autônomo no uso da linguagem. Portanto, as atividades favoráveis à PO, de acordo com Harmer (2007), devem ser extremamente envolventes para os alunos, oportunizando sua prática.

Algumas das modalidades de tarefas sugeridas por Harmer (2007), para promover a PO, baseiam-se em simulações e dramatizações. No que concerne às simulações, *os alunos agem como se estivessem em uma situação da vida real*. Isso pode ser uma apresentação, uma conversa simulando um check-in no aeroporto ou no hotel, uma entrevista de emprego, etc.

Em relação a dramatizações, pode-se encenar uma cena de filme ou da vida real, como na simulação. A diferença, explica o autor, está no papel que cada aluno assume, geralmente sobre um assunto pré-determinado, onde cada participante fala e age de acordo com uma personagem e seu ponto de vista (HARMER, 2007).

⁷ Feedback é uma palavra da LI que significa retorno, avaliação, opinião ou comentário. Em educação, designa um retorno sobre as ações do aprendiz, com considerações e conteúdos que visam a tornar a relação desse com sua aprendizagem um evento mais significativo (com base em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1576>).

Na mesma linha, Brown (2000) também indica tarefas orais como discussões, debates, apresentações, dramatizações, peças teatrais, jogos comunicativos, simulações de situações reais, interação em grupos, entre outras dinâmicas envolvendo gêneros variados e temas que façam sentido ao aluno. Esse autor aponta seis tipos de PO, factíveis aos aprendizes em sala de aula.

A imitação é o recurso que contorna e exercita a entonação e a pronúncia, pontua o ritmo e a voz, estabelecendo padrões psicomotores para a articulação das palavras (BROWN, 2000). As recomendações estão voltadas à repetição pontualmente, por curto espaço de tempo, mantendo o aluno atento, consciente do porquê está naquela prática e, por fim, emprega a expressão em um contexto comunicativo. A intensidade inclui a performance da imitação, aprofundando a visão na forma linguística.

Por sua vez, a responsividade refere-se ao emprego de perguntas que exijam respostas curtas, suficientemente significativas e autênticas, que cumpram o papel responsivo, sem o aprofundamento para o diálogo. Além disso, a conversação transacional ocorre com o propósito de que haja troca de informações específicas. De natureza mais negociativa que a responsividade, a conversação transacional caracteriza um tipo de diálogo impessoal (BROWN, 2000).

Diferentemente, a conversação interpessoal compreende o diálogo com o propósito de manter relações sociais; envolve troca de informações, fatos e opiniões. Na versão extensiva (ou monólogo), a conversação abrange o relato, o resumo, discursos e palestras. Essa modalidade requer nível de intermediário a avançado e pode ser planejada ou improvisada (BROWN, 2000).

Em síntese, a PO, no ensino de LA, ganhou mais evidência a partir da globalização. A interlocução envolve fatores físicos, mentais, psicológicos, sociais e culturais, ativados simultaneamente no momento da interação. Isso significa que a PO demanda competência sociolinguística; competência estratégica; e competência discursiva. Uma interação positiva entre professor e aluno influencia na qualidade da PO em LA, uma vez que pode melhorar o engajamento do aprendiz no discurso. Da mesma forma, as tarefas orais aproximam a sala de aula do mundo real/externo, permitindo um *feedback* ao professor e ao aluno em relação ao processo ensino-aprendizagem, no momento

em que refletem o grau de automatização das escolhas linguísticas e o uso de estratégias. Essas tarefas podem ser propostas sob a forma de dramatização, diálogos, simulando situações da vida real, debates, jogos, dinâmicas de imitação, perguntas e respostas, conversação, etc.

Posto isso, na próxima seção, examina-se o gênero documentário, como um suporte para a realização desse trabalho com a oralidade em sala de aula.

3.2 O gênero documentário como oportunidade para desenvolver a oralidade: definição, características, etapas

O documentário, situado na esfera jornalística e/ou na cinematográfica, é um filme que aborda um determinado tema em sua realidade, compreende questões éticas e conceituais, diferenciando-se dos filmes de ficção, a saber: ficção científica, terror, aventura, melodrama etc. (NICHOLS, 2014). Para Nichols (2014) todo filme é um documentário, inclusive o de ficção e o documentário não é uma reprodução da realidade, mas uma representação do mundo em que vivemos.

Esse autor explica que nunca uma definição abarcaria todos os filmes considerados como documentário, uma vez que as características exemplares não residem integralmente em todos os filmes que se enquadram como um, porém, por outro lado, aparecem em outros filmes que, de modo algum, podem ser considerados documentários.

Dito de outro modo, há filmes de ficção construídos em torno da premissa subjacente ao documentário, os quais retratam a vida de seus personagens como se pertencessem ao mundo real e histórico.

Assim, Nichols (2014) distingue dois tipos de filmes: documentários de satisfação de desejos (de ficção) e documentários de representação social (verídicos). Essa distinção ocorre pela espécie de narrativa. A primeira modalidade de filme expressa, de forma tangível, a imaginação (desejos, sonhos, pesadelos, terrores, etc), tornando-a visível e audível. Em contraste, o segundo tipo de filme expressa, de forma tangível, aspectos característicos do mundo sob a visão do cineasta, que pode proporcionar ao público novas visões sobre o mesmo mundo (NICHOLS, 2014).

Contudo, é prudente lembrar o que foi destacado pelo próprio autor no parágrafo anterior, sobre a tênue linha divisória entre a ficção e a não-ficção, enquanto essa pode aparecer disfarçada no plano real. Sem deter maior atenção a este ponto, Larré (2016) entende que a subjetividade do cineasta ou a sustentação de seu ponto de vista não impedem ao espectador chegar a suas próprias conclusões.

Isso significa que pode ser inútil ou desafiador tentar desvendar o que há por trás da lente do cineasta, uma vez que, como arte, é mais interessante ao público deixar-se levar pela história em si. Conforme Larré (2016), mesmo que o autor tente preservar sua imparcialidade, suas escolhas (imagens, roteiro) imprimem ao filme a digital de quem o produz, ou seja, embora não-ficção, a lente do autor, de certa forma, é que modula a realidade.

Conforme Nichols (2014), o documentário se relaciona com o mundo ao representá-lo. Essa representação pode ocorrer de três formas. A primeira, ao oferecer um retrato reconhecível do mundo, o filme, como um registro da realidade, mostra fidedignamente as pessoas, os lugares, e as situações, despertando confiabilidade - embora a imagem não diga sempre tudo o que aconteceu e possa ser alterada por meios digitais.

A segunda, ao abordar uma situação, o autor assumiria o papel de “representante” de um determinado público (ou patrocinador), falando a favor de seus interesses. Em terceiro lugar, os documentários tendem ser favoráveis a uma tendência, expressando defesa e intervindo a favor dela, para conquistar simpatia, consentimentos ou influenciar opiniões (NICHOLS, 2014).

Como não-ficção, os documentários tratam de histórias, argumentos, evocações, descrições que refletem a realidade de uma determinada maneira. A questão ética, portanto, transita no gênero, uma vez que as pessoas são atores sociais, atuantes na tela de forma idêntica ou muito próxima ao real. Imprescindível, sob esse aspecto, o consentimento informado, conferindo a ciência aos participantes sobre possíveis consequências que envolvam sua participação no filme (NICHOLS, 2014).

Dessa forma, um documentário se diferencia de outros tipos de filmes, segundo Nichols (2014), a partir de algumas pistas: o uso de comentário com voz onisciente, as entrevistas, a gravação de som direto, os cortes para introduzir

imagens, a lógica informativa, a lógica argumentativa, a recomendação ou solução conclusiva.

Outra particularidade desse gênero, conforme o mesmo autor, é o enfoque adotado ao se fazer um documentário: o poético (ressalta associações visuais, rítmicas, descritivas e organizacionais), o expositivo (ênfata o comentário verbal lógico-argumentativo (é o mais conhecido pelas pessoas em geral), o observativo (foca o cotidiano das pessoas), o participativo (evidencia a interação cineasta-tema; entrevistas), o reflexivo (foca hipóteses e convenções que regem o documentário); e o performático (ressalta o engajamento do cineasta, como seu tema e a reciprocidade do público). (NICHOLS, 2014).

Embora o documentário tenha uma relação extremamente indexadora com os acontecimentos que representam, Nichols (2014) alerta ao fato de não se tratar de um documento. O público, ao crer no vínculo indexador, entre o que vê e o que ocorreu, avalia, pela sua percepção, a transformação poética ou retórica emergida da representação sobre a realidade histórica. Não se pode ver o conceito de pobreza, por exemplo; porém, pode-se ver seus sinais e sintomas como algo degradado (NICHOLS, 2014).

Essa percepção oferecida pelo gênero, também o distingue de outros filmes e caracteriza o autor supracitado denomina discursos de sobriedade numa sociedade. Por essa perspectiva, através do documentário, é possível falar diretamente de realidades sociais e históricas, como ciência, economia, política, ecologia, educação, guerra, violência, biografias, sexualidade, etnicidade, entre outros temas (NICHOLS, 2014).

Em suma, o documentário trata de questões éticas e conceituais ao apresentar uma visão da realidade e não, simplesmente, reproduzi-la. Como filme, pode ser verídico, ao tratar uma realidade social, ou ficção, ao dar ênfase à satisfação de desejos. A linha divisória dessa tipificação é tênue pela forma convincente de apresentação do tema. Nesse sentido, o gênero caracteriza-se por ser desafiador, veladamente tendencioso, atraente, onipotente. Para esse efeito, o autor utiliza-se estrategicamente de imagens, áudios, cortes, e lógica de pensamento para montar o produto. A proximidade com o real não exclui o enfoque poético, o comentário argumentativo ou o levantamento de hipóteses

nesse gênero, que trata dos mais diversos temas, como realidades sociais, históricas, políticas, ecologia, biografias, etc.

A próxima seção revela mais sobre o documentário, ao examinar aspectos acerca da estrutura e da produção do gênero sob a ótica de dois especialistas no assunto.

3.2.1 A estrutura e a produção de um documentário

Nichols (2014) sugere que o documentário funciona muito bem como uma aula, por permitir, pela força retórica e persuasiva, a emoção, a (re) descoberta, a crítica, enfim, a aprendizagem. Nesse sentido, busca-se entender a estrutura e os procedimentos para a produção de um documentário no contexto de sala de aula, considerando as adequações do gênero original.

Para tanto, Barry Hampe (1997) orienta para que, inicialmente, seja apresentado o tema ou problema, as principais pessoas envolvidas e o que mais seja necessário para avançar ao próximo passo com a atenção e interesse dos participantes. Após, exploram-se os elementos conflituosos, as evidências e seus contrapontos. Ao término, discute-se o desfecho, o resultado do conflito e a situação final dos elementos envolvidos.

No processo de produção do documentário com narrativa, segundo Hampe (1997), o roteirista assume um papel fundamental na pesquisa, no planejamento, na visualização, na organização da estrutura do filme e na redação do texto. Na primeira fase, de pesquisa, ele visita lugares para obter as informações necessárias sobre os fatos, ou seja: o quem, o que, quando, onde, porquê, como de cada evento deve ser apurado. Após, na etapa de visualização, o roteirista, com base nos fatos, ocupa-se em mostrá-los – clara ou estrategicamente - de modo que as imagens sirvam de evidências e apoio ao argumento apresentado no documentário. O autor sugere que sejam incluídas, aí, entrevistas representativas dos posicionamentos conflitantes e imagens que falem por si só, como evidências visuais.

No tocante à organização da estrutura do documentário, Hampe (1997) pragmatiza os três momentos óbvios do filme - o início, o meio e o fim. No começo, deve-se indicar o tema e os envolvidos, levantar a questão ou mostrar

algo novo ou inesperado. É o momento de despertar a expectativa do público com informações absolutamente essenciais (HAMPE, 1997). O meio compreende a apresentação das evidências, explorando os pontos conflituosos da situação, opondo os lados positivos e negativos, de forma a manter o interesse do espectador, com ou sem a presença de um locutor.

A dose de dramaticidade, nessa fase, deve ser ponderada, sugere o autor, para que o evento principal não seja sombreado. Por fim, o final é o momento da solução do conflito, o ponto para onde todas as evidências estão direcionadas, a confirmação, a razão que amarra todos os pontos soltos sobre o tema (HAMPE, 1997).

Parte do planejamento de um documentário, o tratamento é o esboço do documentário de comportamento ou de eventos únicos, que conta com resultado incerto, não previsível. Nele se delineiam a descrição do tema, o conteúdo, o estilo da filmagem, os elementos a serem incluídos e como se dará a filmagem, considerando pessoas, lugares, coisas, eventos constituintes e organização. Um tratamento amplo muitas vezes toma o lugar de um roteiro (HAMPE, 1997). Quando o documentário não aborda comportamentos espontâneos ou de eventos únicos com resultado incerto, o roteiro completo é mais utilizado.

Sumarizando, o documentário pode ser um aliado do processo ensino-aprendizagem, no tocante ao apelo emotivo, persuasivo, crítico e retórico de sua composição. Pode-se adequar o gênero à situação de sala de aula, procedendo, inicialmente, à apresentação da situação, das pessoas envolvidas, do conflito, das evidências e dos contrapontos, para, após, tratar o desfecho. Na produção, os produtores pesquisam, planejam, organizam e redigem o texto. Isso exige deslocamentos para a coleta de dados (quem, o quê, quando, onde, por quê, como) e imagens. No escopo do documentário, outros gêneros podem ser explorados, como o roteiro, a legenda e a entrevista, no decorrer das diferentes etapas: início, meio e fim. O planejamento, ou tratamento, é o processo de descrição do tema, do conteúdo, do estilo e dos elementos de filmagem (pessoas, locais, ações, etc.). Não obstante, nota-se que o gênero oportuniza a integração dos alunos, o trabalho colaborativo, as discussões, bem como a oralidade, tanto no que compete à negociação entre os pares no período de produção, quanto no que concerne às etapas de entrevistas e narração. Essas

constatações estão evidenciadas na próxima seção, que apresenta mais especificamente como pode ocorrer a didatização do gênero no cenário de sala de aula de LI.

3.2.2 O documentário na sala de aula de língua inglesa: dois casos

Com o propósito de examinar como o documentário pode contribuir no processo ensino-aprendizagem em sala de aula de LI, recorre-se a dois casos nos quais a abordagem da perspectiva teórica do uso de recursos audiovisuais e da didatização do gênero resultou na produção de filmes desse perfil pelos próprios alunos. A partir do relato dessas experiências, no que se refere ao tema, aos participantes, ao contexto de ensino, à proposta de ensino, aos resultados e à conclusão, reflete-se acerca dos trabalhos realizados, reafirmando a importância dessa prática como mediadora no processo de construção de conhecimento e de desenvolvimento da oralidade na sala de aula de LI.

Franco et al (2018) investigaram o uso dos documentários, como possibilidade de abordagem de temas diversos na escola, principalmente aqueles relacionados a questões sociais, culturais e ecológicas, com vistas à aquisição da LI e da formação cidadã, crítica e criativa. O objetivo foi verificar a efetividade do uso de recursos audiovisuais no ensino da LI, mais especificamente de documentários. O público-alvo abrange alunos dos dois anos do Ensino Técnico Integrado ao Médio, no interior de São Paulo.

A proposta constou dos seguintes procedimentos e práticas: distribuídos em grupos de seis componentes, os estudantes pesquisaram temas de seu interesse, relacionados à realidade da escola, comunidade, país ou mundo, que lhes motivaram a levantar questionamentos, a aprofundar o conhecimento acerca do assunto e a apresentar soluções conjuntas para possíveis melhorias nas situações pesquisadas. Embora sem muitas exigências quanto à parte técnica, a primeira parte, de pesquisa, abrangeu a anotação das reflexões surgidas nos debates, a observação de documentários, bem como a leitura de jornais e outras mídias nacionais e internacionais.

Após, os alunos elaboraram o relatório, a partir do qual foi organizado o roteiro. Só então, procedeu-se à elaboração do documentário sobre o tema e,

posteriormente, à apresentação para toda a turma. Cada grupo produziu seu documentário, com duração máxima de quinze minutos, com narração em LI, e legendas em português. Dessa maneira, os estudantes exercitaram vocabulário, pronúncia, entonação, expressão corporal, debate crítico, comunicação com o público, entre outros aspectos, ao trabalharem a compreensão e produção (oral e escrita), em LI, desenvolvendo, portanto, o conhecimento de mundo, de organização textual e linguístico na evolução das etapas de elaboração do documentário.

Os resultados mostraram interesse e entusiasmo dos alunos na realização das tarefas, engajamento nos debates, apresentação de reflexões criativas e significativas acerca de temas relevantes (febre amarela, *deep web*, intervenção militar no Rio de Janeiro, guerra na Síria, moda, caça do marfim, SP x MG, eleições 2018, solidariedade, *bullying*, consumismo, música, violência urbana, sentimentos e abandono de animais).

Quanto ao objetivo linguístico, esse também foi atingido com sucesso, uma vez que houve notória evolução na comunicação dos alunos em LI. O objetivo central, voltado para o progresso da LI foi atingido com sucesso, havendo nítida melhoria na comunicação, de forma geral, das classes participantes. Tal progresso foi constatado através da comparação de trabalhos realizados anteriormente.

Os autores concluíram que os recursos tecnológicos utilizados (câmera do celular, computador) mostram-se instrumentos efetivos de trabalho em sala de aula, visto que aumentam o interesse dos alunos em função da aproximação com sua realidade. Além disso, os participantes se viram como protagonistas do processo de aprendizagem e responsáveis pelos resultados. Destarte, o documentário, como gênero oral, de linguagem objetiva e clara, contribui para a abordagem de temas relevantes e mostra-se um aliado para o ensino de línguas.

Da mesma forma, Rosa (2017) investigou a contribuição dos multiletramentos para a discussão sobre a variação linguística e a formação cidadã. O objetivo da pesquisa foi analisar como se pode introduzir a reflexão sobre a língua e a variação linguística na alfabetização, pela implementação e análise de uma unidade didática voltada à produção de um documentário. O

trabalho, que inspira o material produzido neste estudo⁸, foi direcionado a uma turma de vinte alunos do primeiro ano do ciclo de alfabetização, na escola pública municipal Téo Vaz Obino, localizada no centro de Bagé-RS.

A proposta constou de uma unidade didática dividida em seis módulos, nos quais o (multi) letramento foi planejado para ocorrer por meio de atividades de compreensão e discussão sobre a língua e suas variações, de forma que os alunos percebessem e debatessem sobre essas variações, de acordo com os contextos de fala, de escrita, e de intenção de uso do falante, enquanto se elaborava um documentário sobre a escola.

No primeiro módulo, o foco foi verificar o conhecimento prévio dos alunos, introduzir o gênero documentário e refletir sobre os diferentes graus de formalidade usados na comunicação em situações e ferramentas diversas. No segundo módulo, a reflexão sobre o gênero gerou a organização do roteiro e as diretrizes para produzir o filme, com os alunos engajados na programação e na anotação das ações. Paralelamente à construção do documentário, os aprendizes desenvolveram conhecimento linguístico com conteúdos como os dias da semana, meses, tempo, etc., e assistiram a mais exemplares do gênero, conversaram com uma jornalista sobre o documentário e foram a uma rádio e um jornal locais divulgar o trabalho que estavam desenvolvendo.

No terceiro módulo, a pesquisa histórica e as entrevistas foram desenvolvidas, bem como o roteiro da primeira filmagem. Para encontrar ex-alunos e professores que pudessem relatar o que sabiam, os participantes utilizaram o *Facebook* da escola e contaram com a ajuda da turma do nono ano, em uma integração entre grupos, que envolveu roda de conversa e adequação da linguagem para o envio de mensagens. Nessa etapa, os participantes também se engajaram para conseguir e manusear a tecnologia necessária para a filmagem, além de negociarem o que filmariam e quem faria as entrevistas.

No quarto módulo, a ênfase foi a produção de textos, a trilha sonora e a edição final do documentário. Nessa fase, os alunos também escolheram um título para o trabalho.

⁸ A divisão em módulos do trabalho de Rosa (2017), organizando fases distintas e essenciais para o desenvolvimento do produto, pareceu ser uma estratégia didática apropriada e facilitadora, que converge com a sequência didática e, portanto, inspirou esta autora na elaboração da IP.

No quinto módulo, foram organizadas e realizadas as gravações dos áudios narrativos, com participantes voluntários, e a revisão final do material selecionado. Alunos do sétimo ano foram convidados a assistirem a primeira edição e deram sua opinião sobre o produto. As informações reunidas foram enviadas a um profissional para a revisão da edição final e acabamento do documentário.

No sexto e último módulo, a divulgação e o evento de lançamento do documentário aconteceram com a presença da comunidade. Os alunos deram entrevista em rádio local, receberam convidados e, após a sessão, conduziram a roda de conversa com pessoas presentes, como o objetivo de ouvir opiniões e relatar a experiência.

Os resultados mostraram que os participantes, a partir da proposta, conseguiram compreender a função social da língua e a variação linguística, ao registrarem as etapas do trabalho e participarem das tarefas. Houve evolução expressiva em relação ao comportamento e à produção oral e escrita dos discentes. A sequência modular possibilitou aos aprendizes o desenvolvimento de seu conhecimento prévio ao novo, (re)conhecendo e produzindo gêneros diversos (listas, programação, perguntas, convites, mensagens, e-mails, roteiros, narração, etc.), interagindo socialmente e empregando linguagem adequada à diferentes situações. Da mesma forma, houve também progresso dos alunos no que concerne à utilização consciente de tecnologias e redes sociais.

A autora concluiu que, ao acompanhar os avanços tecnológicos e trabalhar o multiletramento, o professor, como mediador, proporciona aos alunos mais autonomia e oportunidade de construção de conhecimento. Mesmo alunos não alfabetizados podem ser desafiados a um projeto mais complexo, desde que sejam estimulados e recebam o suporte. A prática e o registro das etapas de produção do documentário possibilitaram aos alunos um avanço muito expressivo na construção do sistema de escrita alfabética, além da evolução comportamental nas mais diferentes situações de comunicação.

Uma comparação dos estudos apresentados pode refletir mais claramente o motivo pelo qual se opta, nesta investigação, por trabalhar o gênero documentário nesta proposta de ensino de LI. Com propósitos diferenciados,

ambas as investigações apostam na utilização do documentário como aliado para a construção de conhecimento linguístico, cultural e comportamental, independentemente de serem voltadas para o ensino de LI [no primeiro caso, de Franco et Al (2018)], ou para a alfabetização em Língua Portuguesa [no segundo caso, de Rosa (2017)].

Por si só, essas apostas corroboram o aspecto abrangente e atrativo do gênero, que se utiliza dos recursos audiovisuais e transita no dia-a-dia das pessoas, desde a infância, com uma infinidade de temas e linguagem, possibilitando ao público em geral a identificação com o que assiste. Dessa forma, no contexto escolar, sejam alunos de ensino médio, ou em fase de alfabetização, demonstrou-se, pelo observado nas duas pesquisas, que os aprendizes se engajam na elaboração de um documentário, a partir da motivação do professor e da identificação com um tema de seu interesse.

Por um lado, no estudo de Franco et Al (2018) a organização, em pequenos grupos, possibilitou a abordagem de uma multiplicidade de temas, garantindo, essa identificação dos aprendizes com o assunto escolhido por eles, e, ao final, o compartilhamento de saberes no grupo como um todo. Por outro lado, a unidade do trabalho direcionado ao objeto “a nossa escola”, na proposta de Rosa (2017), permitiu o suporte e orientação mais apropriada aos alunos iniciantes, que, em fase de alfabetização, progrediram significativamente na escrita, partindo da elaboração de tópicos até chegarem à composição de relatórios (proporcionais ao nível).

Outro aspecto importante a ser observado nesses dois trabalhos é a valorização do conhecimento prévio dos discentes participantes e o trabalho com a oralidade. No primeiro estudo apresentado, ao poderem escolher o tema, os estudantes mostram sobre o que se interessam e discutiram sobre suas opções. Segundo Hermínio e Borba (2010), geralmente, o fato do aluno poder escolher o tema, ou participar dessa escolha, torna-o agente no processo e mais responsável pelo resultado do trabalho. Isso não significa ao professor perder a ingerência de estabelecer o que seja relevante desenvolver em discussão. Apenas, exige dele atuar como facilitador do processo de aprendizagem, fazendo com que o aluno seja estimulado a se interessar pelo assunto. Foi o que ocorreu com os alunos de Rosa (2017), que descobriram a história da própria

escola como matéria importante a ser investigada e discutida, a partir do incentivo daquela professora.

Outro ponto de convergência entre as duas pesquisas em pauta foi que os alunos observaram documentários antes de partirem para sua produção. Ou seja, houve o aporte da observação de exemplos para que os alunos percebessem as etapas constitutivas do gênero e, então, pudessem construir sua versão no mesmo gênero. Isso vai ao encontro do que preconizam as metodologias ativas⁹, onde o estudante é mais autônomo e participa ativamente na construção de sua aprendizagem. Dessa forma, em ambas as propostas os trabalhos foram organizados em etapas, o que facilita ao grupo estabelecer os diferentes papéis de cada participante também por afinidade.

Quanto ao aspecto mais contrastante, encontrado entre os estudos relatados, esse foi a divulgação dos documentários. No trabalho de Franco et al (2018), os grupos compartilharam suas produções entre o grande grupo, o que pode significar benefícios à discussão mais aprofundada entre os alunos daquela turma. No trabalho de Rosa (2017), a produção do gênero envolveu, no mínimo, duas turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental (9º e 7º anos), a comunidade escolar (demais alunos, professores, diretora, ex-alunos, ex-professores, etc.), e a imprensa (rádios e jornais), todos convidados a conhecer o produto final.

Nesse sentido, pode-se dizer que a interação social dos pequenos aprendizes de Rosa (2017) foi maior e mais abrangente, da mesma forma que gerou uma repercussão também maior. O desprendimento dos alunos no evento final pode ser um indicador do grau de pertencimento que os estudantes atingiram ao final do programa. Isso corrobora a relevância da pesquisa.

Enfim, ficou demonstrado, pelas duas investigações, a positiva contribuição do gênero documentário à área do ensino de línguas e à oralidade, haja vista a variedade de temas e gêneros envolvidos no escopo, além das diversas possibilidades de interação, debate, negociação, reflexão crítica,

⁹ As metodologias ativas consistem na mudança do paradigma do aprendizado e da relação entre o aluno e o professor. O aluno passa então a ser o protagonista e transformador do processo de ensino, enquanto o educador assume o papel de um orientador, abrindo espaço para a interação e participação dos estudantes na construção do conhecimento. (Fonte: <https://www.somospar.com.br/metodologias-ativas-como-essa-tendencia-pode-beneficiar-as-praticas-pedagogicas/>)

construção de conhecimentos e expressão autêntica dos participantes, sejam esses os mais jovens ou os mais experientes do contexto escolar.

Ao mesmo tempo em que essas considerações corroboram a escolha pelo gênero documentário, demandam um olhar mais atento ao método pelo qual se pretende chegar à produção final da presente proposta de ensino. Sendo assim, discute-se, na próxima seção, acerca da sequência didática e seus benefícios para a organização das etapas da IP.

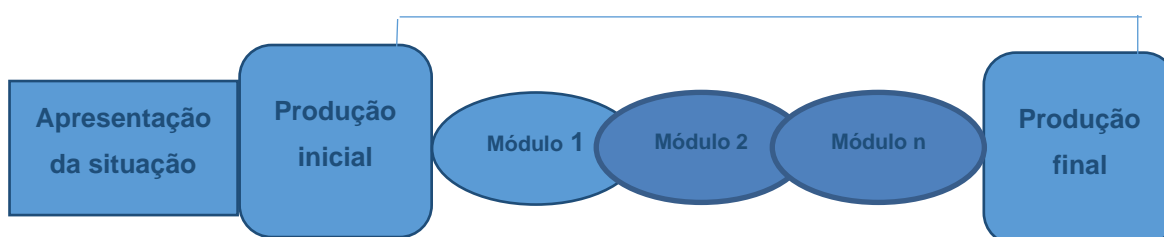
3.3 A sequência didática e o gênero textual em sala de aula

Com base na proposta de Schneuwly e Dolz (2011), é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente, na escola ou fora dela, desde que se proporcione ao aluno uma experiência diversificada com a escrita e a fala em situações que não se limitem ao ensino sistemático da língua. Esses autores esclarecem que a sequência didática (doravante SD) é um conjunto de tarefas organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual (oral ou escrito).

Nessa visão, os gêneros têm função de mediadores da estratégia de ensino e suas características contribuem para a definição de um modelo de organização das atividades. Nesse sentido, a SD dá acesso a novas práticas de linguagem, possibilitando ao aluno expandir sua percepção a respeito de gêneros que ele ainda não domina, ou o faz com certa dificuldade (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 83).

Tendo como orientação esses pressupostos, os autores referenciados anteriormente apresentam a estrutura de uma SD em suas partes constituintes, conforme representado pela figura abaixo:

Figura 3 – Sequência Didática de Schneuwly e Dolz



Fonte: Schneuwly e Dolz (2011)

Com base na Figura 3, é possível afirmar que a SD se inicia com a apresentação da situação aos participantes envolvidos. Ao apresentar a situação, o professor descreve, com todos os detalhes, a tarefa (oral e/ou escrita) a ser realizada pelos alunos, bem como suas etapas.

Na apresentação, introduz-se o projeto coletivo de produção de um gênero de maneira clara e objetiva. Nessa etapa, os autores indicam que seja definido o gênero a ser abordado (podendo-se trabalhar um exemplo); o público ao qual se dirigirá a produção; a forma de apresentação da produção; e os participantes da produção e seus papéis. Ainda nesse momento inicial, os conteúdos dos textos são definidos, de forma que os alunos percebam a importância da proposta.

A seguir, os autores supracitados indicam que se proceda à primeira produção textual correspondente ao gênero alvo, a fim de avaliar o conhecimento prévio do aluno e verificar as capacidades a serem desenvolvidas para que os participantes atinjam o domínio do gênero ao final da sequência didática.

Nesse primeiro contato com o gênero, portanto, é sugerida uma produção simplificada e dirigida a um público restrito, como a própria turma, por exemplo. Tal produção exerce um papel esclarecedor, tanto para os alunos quanto para o professor. Para esse, essa produção permite observar os pontos a serem trabalhados para o desenvolvimento das capacidades; para aqueles, permite apropriarem-se do gênero e prepara para a produção final.

Na produção inicial, igualmente, introduz-se a avaliação formativa e as primeiras aprendizagens, visto que, nessa etapa, observam-se as capacidades reais dos alunos (podendo-se modular e adaptar a sequência segundo essas) e coloca-se em prática a produção do gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011).

Após essa primeira produção, a sistematização em módulos sequenciais permite revisar as questões apresentadas na etapa inicial e, progressivamente, trabalhar os demais aspectos, desde os mais simples aos mais complexos, aprofundando a visão sobre o gênero e seu escopo.

Durante essa fase, decompõe-se a atividade de produção, numa abordagem específica de cada elemento. Em cada módulo, trabalha-se uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero. Na sequência dos módulos,

trabalham-se problemas dos mais variados níveis, como as dificuldades de expressão oral e escrita; a construção dos módulos com fins específicos; e a capitalização dos resultados de cada módulo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011).

Para tanto, segundo esses mesmos estudiosos, é necessário distinguir quatro níveis importantes na produção de textos. O primeiro, a representação da situação de comunicação, ou seja, conhecimento do interlocutor, da finalidade da comunicação, reconhecimento da posição do autor/locutor e conhecimento do gênero. O segundo nível, a elaboração dos conteúdos, demanda técnica, pesquisa e debate. O planejamento do texto reside no terceiro nível, momento no qual é necessário saber estruturar o texto de forma que ele produza o efeito desejado. Por fim, a realização do texto, ou seja, o aluno deve escolher, no último nível, a linguagem apropriada para compor sua produção textual.

Outro fator a ser observado na sequência dos módulos, conforme Schnewly e Dolz (2011), é a diversificação das atividades, que podem ser apresentadas como observação e análise de textos (como ponto de referência); tarefas simplificadas de produção de textos, tais como: reorganização de conteúdo narrativo para explicativo, inserção de partes em um texto incompleto, revisão de texto seguindo critérios definidos, entre outras e elaboração de uma linguagem comum. Da mesma maneira, na etapa de realização dos módulos, a indicação é de capitalizar o que os alunos aprendem (falar sobre o gênero, vocabulário, linguagem, etc.), a partir de uma relação resumitiva, ou de uma lista construída ao longo do trabalho.

No fechamento da SD, a produção final é o momento em que o aprendiz mostra, na prática, “as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.90). Os autores em discussão indicam ser esse o momento de investir nas aprendizagens adquiridas ao longo do processo e de avaliar o que foi construído, de forma somativa, inclusive, respeitando-se critérios que devem servir para verificar os elementos trabalhados em aula, porém, referindo-se à produção final somente, já que a avaliação formativa é feita ao longo do processo.

Em suma, a experiência diversificada e autêntica com a escrita e a fala promovem a aprendizagem e a aplicação dessas competências. Os gêneros e a SD são instrumentos mediadores nesse processo. No que concerne à SD, sua

constituição é tipicamente modular. Primeiramente, a apresentação da situação é realizada. Após, uma produção inicial revela o primeiro contato com o gênero e os conhecimentos prévios. A sequência de módulos vem a seguir, compreendendo o desenvolvimento do programa. Ao término, uma produção final ocorre. Esse formato modular permite a evolução gradativa da construção do conhecimento, bem como a avaliação durante e ao final do processo.

O referencial teórico tratado até aqui, não somente sustenta as escolhas deste estudo, como está presente nos principais documentos que norteiam a política pública de educação brasileira. Assim, o próximo capítulo trata de revisar o que apregoam três marcos reguladores do ensino no país, no tocante ao ensino de línguas e, mais especificamente, em relação ao ensino da LI.

4 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Este capítulo apresenta três documentos oficiais relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais no país e no estado que abriga esta investigação - a saber: os PCNs (BRASIL, 1998), o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2009; 2018), e a BNCC (BRASIL, 2018). Após, a apresentação sobre a forma como cada documento se organiza para o desenvolvimento das quatro habilidades precede a abordagem dos temas motivadores das atividades de sala de aula. Na sequência, um exame da proposta de modalidade de avaliação nos documentos mencionados complementa a análise, anteriormente à conclusão da seção, que destaca pontos convergentes e divergentes, no intuito de relacionar os achados mais significativos à proposta investigativa e pedagógica.

4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

No Brasil, os PCNs (BRASIL, 1998) é o documento que apresenta os parâmetros orientadores do processo educativo em âmbito nacional, através dos quais o educador se situa para reger sua aula de maneira eficaz, de forma a cumprir com o objetivo maior de tornar os educandos indivíduos aptos a interagir no/com o mundo globalizado. Sob a perspectiva desse texto, o conhecimento da língua ocorre em seu uso, ou seja, à luz do social, de onde emerge uma diversidade de significados construídos pelos sujeitos em interação. Essa variedade de sentidos vem marcada por traços individuais e coletivos, que definem, historicamente, diferentes identidades e discursos, os quais são modificados ao longo das experiências de vida (BRASIL, 1998). Por essa lente, a aprendizagem de uma LA, que no documento em pauta é tratada como *estrangeira* (doravante LE)¹⁰, contribui para o processo educacional como um todo, sobre-excedendo a aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas.

¹⁰ Jordão (2014) discute acerca dos termos *língua franca*, *internacional*, *global*, *estrangeira* e *adicional* relacionados ao inglês, a partir da ocorrência desses termos em documentos oficiais, artigos internacionais recentes e resumos etc, contrapostos à noção de inglês como língua estrangeira (ILE), utilizada historicamente em referência ao ensino-aprendizagem desta língua no Brasil. A autora esclarece que falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem

Os PCNs (BRASIL, 1998) sugerem uma abordagem sociointeracional de leitura e escrita, com ênfase no desenvolvimento da primeira habilidade. Essa preferência é justificada pela necessidade da educação formal, do uso imediato no contexto local, e pelas condições pouco favoráveis do letramento do discente nas quatro habilidades comunicativas – ler, falar, escrever e compreender - simultaneamente (SILVA, 2015). Nesse sentido, os PCNs (BRASIL, 1998) destacam a importância da variação da modalidade textos e o uso de recursos visuais e gêneros diversos. Além disso, a recomendação aponta para o desenvolvimento das habilidades a partir da leitura, com vistas a tornar o ensino e a aprendizagem mais efetivos.

Especificamente no que se refere ao ensino das habilidades, o documento em pauta reconhece, como ponto crucial para a compreensão escrita (doravante CE), a ativação do conhecimento prévio do leitor, considerando os diferentes níveis de compreensão, a noção de que a construção de significado é social, e que elementos visuais, como ilustrações, gráficos, etc, contribuem nessa construção. Nesse contexto, o conhecimento de mundo emerge de hipóteses que o estudante apresenta sobre o sentido do texto, na projeção do que já conhece acerca do tema (BRASIL, 1998).

Referente ao conhecimento de organização textual, o documento indica, como ponto de partida, a ativação da experiência prévia do educando em relação à identificação das personagens e do contexto onde atuam. Após, o foco volta-se ao problema, sua solução e o desfecho. Quanto ao conhecimento sistêmico, sua ativação deve confirmar as hipóteses criadas nos estágios anteriores da aprendizagem. Ou seja, para ensinar tipos de conhecimentos específicos, como, por exemplo, a identificação do tempo verbal no passado, parte-se do conhecimento que o aluno possui de sua língua materna e de seu conhecimento de mundo (BRASIL, 1998).

Analogamente, para o ensino da CE, os PCNs (BRASIL, 1998) recomendam ao professor a escolha criteriosa do texto, de acordo com o propósito da leitura e o nível de compreensão desejado. Da mesma forma, sugere-se o trabalho por etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, em uma

evolução gradativa de aprofundamento e expansão do conhecimento. Na primeira fase, ativa-se a sensibilização do aprendiz em relação ao que se pretende construir. Isso significa explorar seus conhecimentos de mundo a partir da análise do título, figuras, identificação do autor e outros indícios simples de serem identificados. Também, nessa etapa, é possível observar a organização textual e elementos lexicais reveladores, como a presença de expressões específicas (gírias; “era uma vez”; vocabulário, etc.) e a distribuição gráfica do texto (diálogo, listagem de ingredientes, etc.) (BRASIL, 1998). Ainda nessa fase, conforme o documento em pauta, deve-se situar o texto a partir da identificação do autor, do público alvo, do contexto de produção (quando e onde foi publicado, com que propósito), para que a leitura ocorra como prática sociointeracional.

Na segunda fase, a leitura, o aluno associa seu conhecimento de mundo e de organização textual para trabalhar o conhecimento sistêmico do texto, como base em sua experiência na língua materna (BRASIL, 1998). Nessa etapa, de acordo com o documento, são observadas as semelhanças e diferenças entre as duas línguas (materna e estrangeira), para que, estrategicamente, ocorra a construção de significados. A identificação, por exemplo, de palavras cognatas é referência importante para a compreensão textual. Da mesma forma, a utilização de pistas contextuais para a formulação de hipóteses de significados e compreensão do todo/do geral, sem atenção restrita ao significado individual de cada vocábulo em particular, configuram estratégias importantes destacadas pelos PCNs (BRASIL, 1998) para o desenvolvimento da leitura.

Na sequência da programação estruturada pelo documento, a última fase, a pós-leitura, caracteriza a ocorrência do processo de reflexão sobre o texto. Nessa etapa, o professor estimula o debate, a opinião crítica, o confronto entre a visão do aluno com a do autor, perpassando a atividade de leitura para uma compreensão mais ampla. Nesse sentido, recomenda-se o uso de textos variados e autênticos (reportagens, instruções de uso, etc.), com os quais os alunos se identifiquem ou apreciem, bem como a conexão com o mundo real, onde a leitura se associe à prática social. (BRASIL, 1998).

Quanto ao ensino da compreensão oral (doravante CO), os PCNs (BRASIL, 1998) destacam a necessidade de, em comparação ao ensino da compreensão CE, utilização do conhecimento sistêmico em nível fonético-

fonológico, a realização imediata da prática comunicativa e o conhecimento de padrões de interação social como principais fatores que distinguem as duas habilidades. Da mesma forma que ocorre na CE, os ouvintes compreendem seus interlocutores a partir de seus conhecimentos prévios de mundo e de organização textual, projetando esses conhecimentos na negociação e construção de significados, embora nem toda a prática comunicativa oral seja simultânea ou recíproca (é o caso de uma conferência ou aula expositiva, por exemplo) (BRASIL, 1998).

Não obstante, a possibilidade de esclarecimento instantâneo é tratada como um diferencial da CO pelo documento, bem como o conhecimento em nível fonético-fonológico e as regras de interação oral. Nesse sentido, o processo de construção de significado, nessa instância, decorre de acordo com a realização do discurso num determinado tempo e espaço, considerando-se variantes históricas, culturais e institucionais (BRASIL, 1998).

Nessa linha, as orientações didáticas nos PCNs (BRASIL, 1998) para o ensino da CO, a exemplo das apresentadas para o ensino da CE, sugerem diferentes fases: a fase inicial, anterior à atividade principal, ocorre com a ativação do conhecimento de mundo, textual e lexical do aluno, a seleção de informações. A fase da audição é quando o aluno põe em prática estratégias que possibilitem a ele identificar falas e intenções de seus interlocutores, a identificação de entonações e seus propósitos interacionais. Por último, a fase posterior à audição, etapa em que, com base no que ouve, o aprendiz faz inferências quanto às relações de poder, formalidade, bem como reflete sobre o uso da linguagem.

No que concerne às habilidades de produção escrita e oral (doravante PE e PO), o documento supramencionado considera a intenção do aprendiz em agir no mundo social e em relação a seus interlocutores (BRASIL, 1998). Nesse sentido, é destacada a importância do tema, do interlocutor, da razão da comunicação, do contexto e do tempo do discurso, assim como a situação histórico-cultural e institucional em que ele ocorre. Nessa situação, conforme o documento em discussão, deve-se levar em conta a presença ou ausência do interlocutor como fator interferente no planejamento e na tarefa em si (BRASIL, 1998).

Em relação ao ensino da PO, os PCNs (BRASIL, 1998) destacam a possibilidade de utilização de espaços externos à sala de aula, como um estímulo para as situações comunicativas mais espontâneas, bem como a importância da pronúncia e das oportunidades de uso real da LA. No tocante à pronúncia, o documento recomenda a observação da interferência que o sistema fonético/fonológico da língua materna pode exercer sobre a PO em LA, como sons não existentes em uma das línguas ou fonemas que apresentam diferentes realizações fonéticas na LA e na língua materna. Outro fator a ser observado, em se tratando do ensino da PO, é a relação ortografia e pronúncia, que pode não ser a mesma nas línguas em questão.

Especificamente quanto ao processo de ensino da PE, os PCNs (BRASIL, 1998) atentam para relação entre esse processo de ensino, o produto que se pretende construir e suas possíveis utilizações nas práticas sociointerativas. O documento considera necessário o esclarecimento ao aluno sobre o que se pretende dele; a motivação através da adequação da proposta à faixa etária e social; o incentivo à criatividade, permitindo a participação plena dos discentes nos trabalhos; a oportunidade de interação; e o compartilhamento com o grupo.

Da mesma maneira, o texto valoriza a organização das interações em sala de aula, com vistas ao equilíbrio das ações do professor voltadas à PE. Além disso, o documento supramencionado recomenda que a aprendizagem da PE deva ocorrer a partir de tarefas de transposição de situações orais; metas realistas com cooperação; material de apoio; oferta de referências para a redação; e esclarecimento acerca do contexto de produção/circulação (BRASIL, 1998).

Considerando as interações sociais como cenário para o ensino de LA, os PCNs (1998) apresentam, ainda, temas de interesse social a serem discutidos na sala de aula, para que tudo o que foi supracitado ocorra. Os temas transversais¹¹, de acordo com o documento, permitem aos alunos refletir sobre como são construídos os discursos, no seu e em outros contextos, levando-os,

¹¹ Visto que este estudo opta por desenvolver sua proposta de intervenção pedagógica acerca de um tema transversal, as seções posteriores à da análise dos documentos oficiais trazem um recorte sobre o tópico e suas implicações, antes que se prossiga à discussão sobre o tema Causa Animal, mais detalhadamente tratado na seção 4.5.2.

assim, a pensar criticamente sobre a temática, sobre os interlocutores, suas escolhas, bem como o meio social em que vivem (BRASIL, 1998, p. 43).

Quanto à forma de avaliação, os PCNs (1998) instruem pela avaliação formativa, a partir da observação sistemática e constante do professor em relação a si mesmo, ao aluno e à sua prática pedagógica. O objetivo da avaliação, na concepção do documento em pauta, é obter as informações durante o desenvolvimento do processo educativo, procedendo aos devidos registros, para a reflexão conjunta de professor e aluno, com vistas a melhorias no processo.

Para tanto, é sugerido que os últimos cinco minutos da aula sejam usados para responder, por exemplo, o que foi aprendido em cada encontro (BRASIL, 1998). Essa sugestão se estende para que o registro das respostas constitua um diário de aprendizagem, o qual pode ser associado ao aspecto metacognitivo¹² do processo, evidenciando ao professor o que foi bem-sucedido em seu planejamento e o que os alunos demonstram ter aprendido.

Em resumo, o ensino de línguas, sob a lente dos PCNs (1998), considera a realidade globalizada, o conhecimento a partir da construção de sentidos e o desenvolvimento das quatro habilidades. Sob uma abordagem sociointeracional de ensino, a língua não materna é tratada como estrangeira. Em relação à habilidade de CE, a indicação é ativar o conhecimento prévio do aluno, com a utilização de elementos visuais, com vistas a incrementar o conhecimento de mundo, textual e sistêmico, a partir do trabalho por etapas (pré-leitura, leitura, pós-leitura). Quanto à habilidade de CO, reconhece-se a complexidade da ativação simultânea dos conhecimentos. Assim, recomenda-se partir do conhecimento prévio, de mundo e de organização textual do aluno em práticas comunicativas, com ênfase na pronúncia, para se chegar ao trabalho de construção do conhecimento sistêmico, considerando a negociação entre os interlocutores para a construção de sentidos.

No que abrange as habilidades de PO e PE, o documento leva em conta a presença ou não do interlocutor. Para o desenvolvimento da PE, a orientação

¹² Metacognição, conforme John Flavell (Stanford University) nos anos 1970, é o conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos, monitorando, organizando e modificando-os para realizar objetivos concretos (Fonte: <https://www.psicologiaexplica.com.br/o-que-e-metacognicao>).

é para que ocorra em meio a situações comunicativas e práticas sociais. A PE deve ocorrer em transposição e apoio à oralidade, observando temas transversais e o contexto de produção e circulação do texto. No tocante ao PO, o documento enfatiza a importância do estímulo para situações comunicativas, para o uso real da língua em espaços externos à escola e da atenção à relação escrita-pronúncia. Quanto à avaliação, a observação sistemática e constante, durante o processo, é sugerida com vistas a melhoria do próprio processo.

Na sequência desse estudo, a próxima subseção examina o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2009; 2018), no intuito de identificar, ao final da análise, o alinhamento entre os três documentos em questão.

4.2 O Referencial Curricular Gaúcho

No estado do Rio Grande do Sul, o Referencial Curricular Gaúcho - RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2009; 2018) é o documento norteador da rede de educação escolar, indicador do que se quer que os alunos aprendam e de como ensinar para que essas aprendizagens aconteçam plenamente, visando à qualidade do ensino e a formação de cidadãos proficientes (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Nessa perspectiva, o ensino de línguas é considerado essencial para a organização cognitiva da realidade, para o exercício da cidadania e para o convívio social. Além disso, a competência de leitura e escrita é representada no documento como condição para o domínio das linguagens ancoradas na língua materna e nas variadas expressões da cultura – literatura, teatro, entre outras. A orientação do RCG “Lições do Rio Grande” (2009) aponta para que a aula de línguas esteja voltada ao desenvolvimento do discernimento sobre o que está explícito ou não no texto.

Sob a concepção de língua adicional (LA), o documento preconiza a abordagem do conteúdo a partir do entendimento do contexto e da noção de seus universos simbólicos. Esse entendimento, construído pelos participantes na interação, possibilita a aprendizagem conjunta e colaborativa, desde a organização ao engajamento, a partir de tarefas significativas e contextualizadas. Dessa maneira, são contemplados, primeiramente, o

desenvolvimento do conhecimento de mundo e de organização textual, para, então, o conhecimento sistêmico.

Nessa visão, não se trata de aprender LA para usar, um dia, mas, para fazer coisas com o outro aqui e agora (RIO GRANDE DO SUL, 2009), a exemplo de como se aprende a língua materna (doravante LM). Dessa maneira, antes da organização de uma frase, aprende-se a atribuir sentidos, associando objetos à sua identificação, texto escrito ao objeto ou sua imagem, cores, função, relacionando conhecimento prévio ao novo.

Na mesma linha dos PCNs (BRASIL, 1998), o RCG (2009) corrobora a interação dos alunos com o texto (oral e escrito), com o propósito daqueles reagirem em grupo, como interlocutores, trabalhando integradamente a leitura e a escrita. Dessa forma, o documento recomenda o desenvolvimento das habilidades de compreensão em associação ao desenvolvimento das habilidades de produção, com vistas à formação de alunos “bons escritores/interlocutores”.

Analogamente, o RCG (2009) considera que as tarefas de produção somente podem ser realizadas se houver compreensão. Sendo assim, há a necessidade de recursos linguísticos úteis, prática significativa adicional, relacionada aos propósitos curriculares, além da reflexão sobre essas práticas na construção das ações docentes (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 144). Na visão do documento, a relação de tais propósitos, práticos, com os propósitos de leitura e escrita, devem ser conteúdos para toda a educação básica. Dessa maneira, o documento reúne as competências e habilidades a serem desenvolvidas em todo o percurso escolar, bem como um conjunto de práticas e estratégias pedagógicas para a elaboração de tarefas destinadas às aulas de línguas.

Quanto ao ensino das habilidades especificamente, o RCG (2009; 2018) orienta o desenvolvimento, em todas as áreas, de três competências transversais: leitura, escrita e resolução de problemas; e de competências gerais relativas a três eixos: representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sociocultural.

Referente à CE¹³, a versão “Lições do Rio Grande” (RIO GRANDE DO SUL, 2009) prescreve que, para imbuir criticidade à leitura do texto, é necessário relacioná-lo a significados, percebendo contextos para a construção de sentidos e observando que todo o texto parte de um ponto de vista, nem sempre convergente com o do leitor.

Visando à atribuição de sentidos ao texto, segundo o documento em pauta, o leitor precisa experimentar atividades que contemplem todas as habilidades relacionadas à leitura - texto escrito, imagético, musical – em progressão proporcional a sua faixa etária. Conforme o documento, é preciso compreender o texto como “unidade significativa global, seja ele escrito, falado, pintado, cantado, dançado, etc.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 44). O foco deve estar voltado à construção de conhecimento que tenha significado e relevância. Para tanto, o aluno deve estar ciente das razões pelas quais determinados conteúdos e habilidades virão à tona no processo, de forma a somarem-se ao/combinarem com o seu repertório.

No que concerne à PE, tal habilidade requer determinados propósitos, interlocutores e veículos distintos. Por um lado, para essa construção, o aprendiz deve expressar significados e usar seus conhecimentos prévios de forma adequada aos propósitos da interlocução, percebendo criticamente sua produção e os valores sociais nela incutidos, conforme o momento de progressão curricular a que pertence. Por outro lado, referente à resolução de problemas, o aluno deve superar limitações na experiência com o texto, no sentido de compreender a realidade apresentada e expressar-se de forma adequada (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 140).

Relativamente às competências gerais e seus eixos, segundo a versão “Lições do Rio Grande”, a representação e comunicação possibilitam a significação de mundo e a interação com os outros, no uso da linguagem em práticas sociais que envolvem recursos linguísticos e contextos de interação diversos. Para tal propósito, o eixo de investigação e compreensão volta-se à análise e interpretação desses recursos e contextos, enquanto o eixo

¹³ O documento trata a habilidade de compreensão escrita como “compreensão leitora”. Por uma questão de padronização terminológica, neste estudo, trataremos o termo como “compreensão escrita” (CE).

contextualização sociocultural visa à compreensão e ao reconhecimento de significados, sentidos, valores, práticas, processos e instrumentos que envolvem a comunicação.

No tocante ao conteúdo temático dos textos, o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2009) sugere que tratem de assuntos relevantes aos estudantes em suas respectivas fases escolares, tais como: identidades; criança e trabalho; fofoca ou notícia; mudanças; eu e o outro - cuidados pessoais; meio ambiente; diversidade, entre outros. Assim, o documento organiza, para cada série/ano, sugestões de projetos e tarefas, com temas e gêneros estruturantes, para que o professor trabalhe desde o 5º ano até o último ano do ensino médio, sem imposição ou obrigatoriedade.

As diretrizes temáticas referidas acima estão mantidas na nova versão do RCG¹⁴, publicada em 2018, em complemento ao documento de 2009, “Lições do Rio Grande”.

Essa nova versão do referencial considera que, em uma sociedade globalizada e plural, o ensino e aprendizagem da LI possibilita o engajamento e a ampliação da participação dos sujeitos nas mais variadas esferas, favorecendo a construção de novos conhecimentos e, portanto, contribuindo para o exercício da cidadania. Nesse sentido, o texto atualizado entende a LI como Língua Franca e reconhece sua importância para a educação linguística¹⁵, destacando sua função na promoção da interculturalidade, no respeito às diferenças, na compreensão dos contextos de produção dos discursos, nas práticas sociais de linguagem e na inclusão digital. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 155).

Seguindo a organização por eixos da BNCC (BRASIL, 2017), o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) propõe cinco eixos organizadores do ensino de LI, idênticos aos da Base: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e

¹⁴A fim de alinhar o estado com a decisão referida na Lei nº 13.415/2017, que determina o ensino de LI no ensino fundamental, a partir do sexto ano, a nova versão do documento inclui o componente LI na área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. A área volta-se ao desenvolvimento da comunicação como prática social, conectando diferentes campos da atividade humana e contribuindo para formação de sujeitos sociais e de uma sociedade mais justa, ao propor o trabalho de competências específicas para o conjunto, bem como para cada uma de suas disciplinas (p.50).

¹⁵Conforme Bagno e Rangel (2005, p. 63), educação linguística é o conjunto de fatores socioculturais que possibilita a um sujeito conhecer sobre a linguagem de um modo geral, sobre sua língua materna e outras, e sobre todos os demais sistemas semióticos.

dimensão intercultural. A figura a seguir esclarece o destaque de cada eixo na prática de ensino da LI.

Figura 4 – Eixos Organizadores do Ensino de Língua Inglesa



Fonte: Autora (2021), com base no RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.156)

Como pode ser observado na Figura 4, os eixos organizadores para a LI, no documento em pauta, reforça o aspecto social facultado ao ensino da LI. Ao propor desenvolver as habilidades relacionadas acima, a partir da interação, da construção de significados, da colaboração, da articulação dos conhecimentos e da dimensão cultural, o documento organiza o componente articulando às diferentes práticas, abrindo a possibilidade para a interdisciplinaridade (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 156) e propondo o emprego da língua efetivamente em sala de aula e além dela, em sintonia com o que é proposto pela BNCC (BRASIL, 2018).

Dessa forma, o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) também revisa as habilidades/competências próprias a serem desenvolvidas no/pelo discente no processo de aprendizagem de LI. São elas: a visão do “eu” e do “outro” no mundo; visão da LI como chave do protagonismo do aluno; o reconhecimento de

similaridades e diferenças entre LI e outras línguas; a valorização da diversidade linguística; a utilização de novas tecnologias; e o reconhecimento de patrimônios culturais em LI. De acordo com o documento, é necessário trabalhar no aluno essas seis habilidades/competências para que consiga, durante o processo, se desenvolver como falante e cidadão global.

A fim de verificar se essas metas são alcançadas, a avaliação não poderia ocorrer à parte, uma vez que se avalia para redirecionar o planejamento, com vistas a contemplar e garantir a evolução dos estudantes em relação às suas competências (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 34). Nesse sentido, o entendimento de avaliação está associado à reflexão sobre os resultados obtidos ao longo do processo pedagógico. Por esse prisma, a avaliação deve acompanhar os trabalhos, levando em consideração a heterogeneidade dos estudantes, suas vivências anteriores e as perspectivas futuras de socialização e construção de cultura. Da mesma forma, ela precisa ser realizada em interação dialógica do professor com o estudante, assim como a comunidade escolar/família, em compartilhamento da responsabilidade pelo processo de construção e avaliação do conhecimento.

Resumidamente, na edição Lições do Rio Grande (2009), são destacadas três competências (leitura, escrita, resolução de problemas) centradas em três eixos (representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sociocultural) a serem desenvolvidas. A CE e CO devem contemplar o contexto para a construção de sentidos, a multimodalidade de textos e a ciência do aluno quanto ao processo de aprendizagem. Quanto à PE e PO, a ativação do conhecimento prévio é o ponto de partida para que o aluno possa se expressar e evoluir criticamente.

Como subsídio para as reflexões, temas relevantes são indicados, no sentido de substanciar os textos de diferentes gêneros, a saber: identidades, criança e trabalho, eu e o outro, cuidados pessoais, entre outros.

Na versão mais atualizada, o RCG (2018) propõe a educação linguística como caminho para a promoção da interculturalidade, da compreensão de contextos e da produção de discursos em práticas sociais em LI, considerando a inclusão digital. Nessa edição, são cinco os eixos organizadores do ensino de LI: oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão intercultural.

A partir desses eixos, a CO e PO devem estar relacionadas a situações cotidianas da vida real, enquanto a CE ocorre pela construção de significados, alicerçada na interpretação de gêneros diversos. Analogamente, em relação à PE, a orientação é de que aconteça processualmente, de forma colaborativa e visando a textos autênticos. No que concerne ao conhecimento linguístico, a gramática deve ser contextualizada e articulada a práticas orais, escritas e leitoras. No tocante à dimensão cultural, a proposta de ensino da LI ocorre através da construção de valores e relações com o mundo. Por fim, o tipo de avaliação recomendada pelo RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), está centrada na avaliação formativa.

Com esse panorama, parte-se para o exame do terceiro texto oficial, a BNCC (BRASIL, 2018), com vistas à complementação do estudo acerca dos documentos reguladores do ensino-aprendizagem de LI no escopo desta pesquisa.

4.3 A Base Nacional Comum Curricular

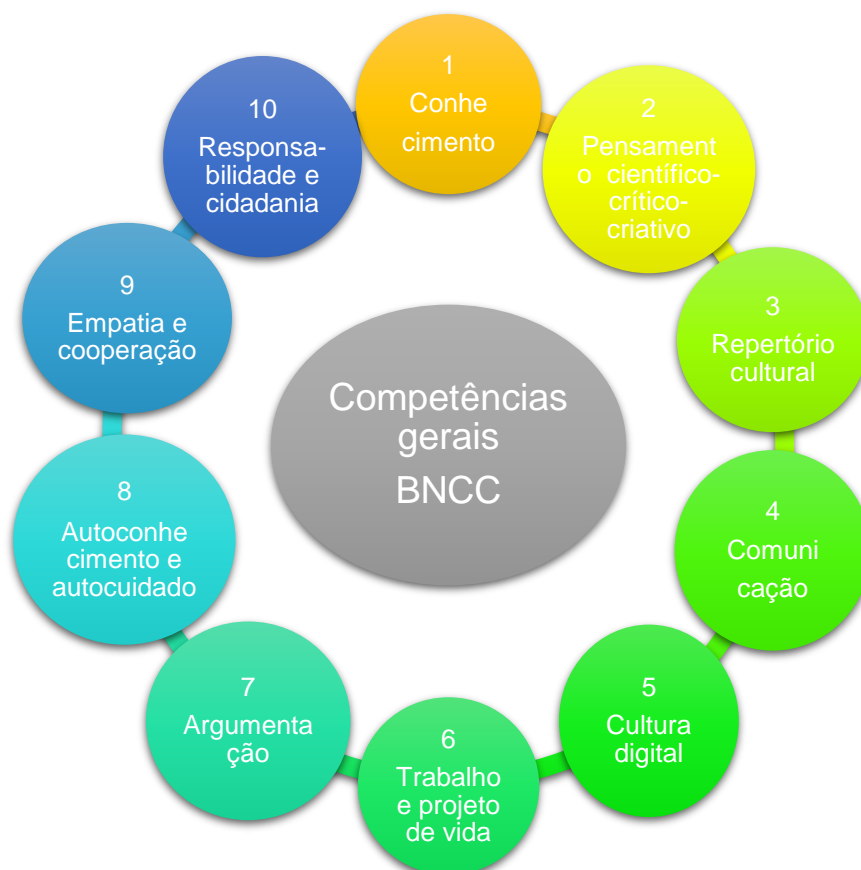
Essa discussão, abrangendo o que dizem os documentos oficiais em relação ao ensino-aprendizagem de LI, chega a sua conclusão com a análise das prerrogativas da BNCC (BRASIL, 2018), visto que esse é o documento oficial que norteia a prática educativa em todo o país.

A BNCC (2018) determina, a todas as escolas públicas e particulares brasileiras, quais os conhecimentos e as habilidades essenciais devem ser incluídos em seus currículos, independentemente da localização dessas instituições.

Tendo como fundamento pedagógico o desenvolvimento integral dos estudantes, ou seja, nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, esse documento supera o modelo conteudista de aprendizagem e passa a considerar a capacidade do aprendiz em lidar com questões da vida real, visando sua atuação profissional e cidadã, sua identidade cultural, sua capacidade criativa, comunicativa, argumentativa e digital (BRASIL, 2018). Nesse sentido, o texto define dez competências a serem desenvolvidas pelo

somatório de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem aprendidos pelos alunos nas diversas etapas de sua educação. São elas:

Figura 5 - Competências gerais – BNCC (2018)



Fonte: Guia digital BNCC na sala de aula (2019). Disponível em https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Guia-digital-BNCC-na-sala_2019_12_vFinal-1.pdf - Acesso em 07/01/2021

De acordo com essas competências, especificamente em relação ao pensamento crítico, repertório cultural, comunicação, cultura digital, autoconhecimento, empatia e cooperação e cidadania, o ensino e aprendizagem de línguas, nos termos estudados até o momento, estão claramente convergentes com os preceitos da Base.

Nessa linha, no que diz respeito ao ensino de línguas, e principalmente ao ensino da LI, o documento supracitado parte do princípio de que esse idioma potencializa o engajamento e a participação dos aprendizes em um mundo socialmente globalizado e plural, bem como destaca o caráter formativo da aprendizagem dessa língua em uma perspectiva de educação linguística¹⁶, consciente e crítica, onde os falantes são de origens e culturas diversas, sendo muito relevante que se comuniquem.

Dessa forma, conforme a BNCC (BRASIL, 2018), a prioridade recai na função social da língua e, portanto, o documento trabalha com a concepção de LI como *Lingua Franca*, ou seja, reconhecendo a legitimidade dos variados usos que dela fazem falantes do mundo inteiro. Nesse sentido, a expansão da visão de (multi) letramento é valorizada, a partir do uso da LI nas práticas sociais globalizadas, onde urdem linguagens e significados em uma semiose multicultural. Sendo assim, o ensino-aprendizagem da LI é deslocado dos parâmetros da correção, da precisão e da proficiência, para o prisma da cultura. (BRASIL, 2018)

A partir dessas implicações, no tocante ao ensino fundamental, a BNCC (BRASIL, 2018) oferece referências para a construção progressiva dos currículos e planejamentos de ensino, organizando unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas desde o 6º ano. Ademais, propõe cinco eixos organizadores da LI como componente curricular: a oralidade, a leitura, a escrita, o conhecimento linguístico e a dimensão intercultural. Esses eixos, conforme o documento sob análise, devem ser trabalhados no uso da língua, mesmo sem o conhecimento linguístico pré-existente, dirigindo-se um olhar especial aos temas contemporâneos transversais, como tópicos de contextualização do ensino. Essas proposições são especialmente importantes na sociedade contemporânea, quando o fluxo de informações e contatos corrobora o uso da LI como *Lingua Franca*, já que esse é o idioma utilizado nas relações entre pessoas de diferentes origens (BRASIL, 2018).

¹⁶ Educação linguística, conforme Bagno (2005), é o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

Em relação ao ensino das habilidades, especificamente quanto à oralidade, o documento orienta o desenvolvimento de práticas de compreensão e produção orais, observando a diversidade de falas e contextos discursivos. Esse exercício da linguagem, conforme a BNCC (2018), constitui os diferentes gêneros orais (conversas, diálogos, debates, entrevistas, palestras, etc.), os quais são marcados por características e identidades próprias. Além disso, as práticas orais estão associadas à construção e negociação de significados no momento da interlocução, seja ela face a face ou virtual.

No primeiro caso, a produção e a compreensão ocorrem intercaladas, na dinâmica da troca de papéis entre o locutor e o interlocutor. Em situações onde as práticas orais são virtuais, a habilidade de compreensão naturalmente prevalece e demanda a observação atenta de todos os elementos possíveis, capazes de auxiliar no entendimento/interlocução (BRASIL, 2018).

Sendo assim, o ensino da compreensão e produção oral vale-se de aspectos diversos, que transcendem o verbal, para auxiliar o desenvolvimento de tais habilidades. Os recursos podem ser visuais (ilustrações, vídeos, gráficos, etc.), sonoros (acentuação, entonação), entre outros. No mesmo sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) valoriza comportamentos e atitudes que envolvem o desenvolvimento da oralidade, tais como: correr riscos; alternar a fala e a escuta com o interlocutor; colocar-se no lugar do outro, entendendo e acolhendo sua fala; superar desafios; entre outros.

Analogamente, o documento atualizado em 2019 ressalta a importância de utilizarem-se insumos autênticos no trabalho pedagógico, a fim de proporcionar a vivência e reflexão sobre o uso oral da LI. Insumos como o cinema, a internet e outros recursos midiáticos verbo-visuais permitem a articulação de aspectos variados de linguagem, tais como o visual, o sonoro, o gestual e mesmo o tátil no caso do teatro.

No tocante à CE, a indicação da BNCC (2018) é pelo uso de textos verbais, visuais, verbo-visuais, multimodais, presentes em variados suportes e esferas de circulação, que envolvam a articulação das habilidades, competências e conhecimentos¹⁷ prévios dos alunos. O eixo CE deve implicar,

¹⁷ Conforme a BNCC, competência é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para

portanto, práticas de linguagem visando à construção de significados, e isso ocorre a partir da interação do leitor com o texto escrito, o qual circula em esferas distintas da sociedade. Dessa maneira, o desenvolvimento da CE requer o uso de estratégias, a formulação de hipóteses e inferências, a especulação acerca do contexto de produção e a reflexão crítica sobre todas as respostas a essas questões, bem como sobre o tema e o autor (BRASIL, 2018, p.243).

Outro fator, referente à CE¹⁸, que merece destaque na BNCC (BRASIL, 2018) é o ensino através do trabalho com gêneros verbais e híbridos (multimodais), explorando o uso dos meios digitais. Segundo esse documento, a análise e problematização, a partir desse tipo de leitura, contribui para o desenvolvimento da leitura crítica e para uma aprendizagem mais criativa e autônoma da língua.

Para tanto, o método de apresentação das atividades de CE traça um percurso de pré-leitura, leitura e pós-leitura, com vistas a potencializar a contextualização, a construção de significado e, conseqüentemente, a aprendizagem (BRASIL, 2018). Do mesmo modo, tarefas que evoluem em complexidade, como identificação da ideia geral do texto, de informações específicas, compreensão e discussão crítica de determinados pontos, proporcionam ao estudante posicionar-se de forma crítica, tornando a prática significativa e situada (BRASIL, 2018).

Outra indicação do documento em pauta reside no uso de gêneros escritos e multimodais, que aproximam a sala de aula dos espaços sociais externos e da cultura não escolar, permitindo a problematização necessária para o desenvolvimento da leitura crítica e do LC.

Quanto à PE, a BNCC (2018) recomenda práticas de produção textual em LI envolvendo o cotidiano dos alunos, a variedade de suportes e gêneros, a mediação do professor, a colaboração com os colegas e, da mesma forma, a

resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Já as habilidades, essas expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. (Disponível em <https://www.englishstars.com.br/ensino-de-ingles-anos-iniciais-do-ensino-fundamental/> - Acesso em 18/02/2021 – 00:10).

¹⁸ No texto indicado, o termo adotado é “leitura”. No entanto, optou-se por padronizar a abordagem das habilidades, utilizando CE e CO para as habilidades de compreensão escrita e oral, respectivamente, bem como PE e PO para as habilidades de produção escrita e produção oral.

articulação com os conhecimentos prévios e a LM (ou outras de referência). Esse processo de produção implica, segundo o documento, um ciclo de planejamento-produção-revisão, a partir do qual é possível verificar se as escolhas estão relacionadas aos objetivos, além de avaliar o quanto se apresentam adequadas em termos processuais-técnicos e como prática social, onde o aluno deve agir como protagonista. Isso significa que a PE deve evoluir para uma escrita autoral, iniciando com textos curtos e/ou mais visuais, como mensagens e tirinhas, passando aos mais elaborados, como notícias e relatos de opinião (BRASIL, 2018)

Em relação aos conhecimentos linguísticos, esses se manifestam pelo uso, análise e reflexão sobre a língua, sobre a função da LI, com base nos usos de linguagem trabalhados nos demais eixos (oralidade, leitura, escrita e dimensão intercultural). Por exemplo, de modo indutivo, flexionando verbos e estruturando orações com conectores discursivos, os alunos podem compreender o funcionamento sistêmico da LI a partir de aspectos do léxico e da gramática.

A BNCC (2018) também prioriza que se considerem noções de adequação, inteligibilidade e variação linguística ao propor a reflexão sobre o uso da língua. Essa reflexão pode ocorrer através de questionamentos acerca da forma de uso nos diferentes contextos e situações; das perspectivas de produção, recepção, ambientação; dos aspectos inclusivos e excludentes; entre outros que se identificam com a leitura crítica. Não obstante, a comparação entre a LI e a LM – ou outras - é sugerida como exercício metalinguístico, o qual pode gerar ainda mais conhecimento.

No que concerne à dimensão intercultural, a proposta do documento em pauta volta-se à reflexão a respeito da interação com falantes de LI das mais variadas origens, de maneira a promover o convívio, o respeito, a superação de conflitos, enfim, a valorização da diversidade e do convívio entre os povos. Essas proposições são especialmente importantes na sociedade contemporânea, quando o fluxo de informações e contatos corrobora o uso da LI, como *Lingua Franca*, nas relações entre pessoas de diferentes origens. Portanto, a BNCC (2018) admite o ensino da LI sem o pré-requisito de conhecimentos linguísticos, reconhecendo a legitimidade de seu aspecto híbrido, polifônico e multimodal.

Notadamente, no que diz respeito às competências específicas de LI para o ensino fundamental, o documento em pauta preconiza o uso desse idioma em contribuição à identificação e inserção dos sujeitos no mundo globalizado e no mercado de trabalho, assim como a comunicação por meio das diversas formas midiáticas, o acesso ao conhecimento, a ampliação da visão de mundo e o protagonismo do estudante. A proposta é de oportunizar ao aluno a percepção não somente das similaridades e diferenças entre a LI e sua língua materna, como também seus aspectos sociais, culturais e identitários, de maneira que o discente reconheça a diversidade linguística do idioma nas sociedades contemporâneas. Na mesma linha, o texto oficial refere à construção de sentidos e posicionamento ético, crítico e responsável em LI, bem como às práticas envolvendo novas tecnologias, linguagens, formas de interação e contato com diferentes culturas difundidas em LI (BRASIL, 2018).

Quanto ao pressuposto de buscar a contribuição dos temas contemporâneos transversais (como são tratadas as questões sociais motivadoras da reflexão em sala de aula), para a articulação das habilidades, competências e eixos, nas diversas áreas do conhecimento e interdisciplinarmente, o documento em discussão aponta para a necessidade de contextualização com os conteúdos específicos e da consideração das características regionais e locais da comunidade escolar, possibilitando também a formação para o trabalho e cidadania (BRASIL, 2018). A incorporação de novos temas¹⁹, em relação aos inicialmente destacados nos PCNs (BRASIL, 1998), visam exatamente a atender às novas demandas sociais dos últimos tempos, além de garantir o espaço escolar como o de práticas cidadãs. Daí o acréscimo do termo “contemporâneo” na nomenclatura anteriormente adotada pelos PCNs: Temas Transversais.

Quanto à avaliação, o texto em discussão propõe a observação integral e contínua do estudante, capaz de identificar as dificuldades de aprendizagem e contorná-las na proporção em que aparecem. Nesse sentido, a avaliação é formativa, sem o intuito de corrigir, mas de adequar o uso à situação. Na mesma linha, avaliar é concebido como uma oportunidade de melhorar o processo de

¹⁹ O tópico Temas (Contemporâneos) Transversais é apresentado e discutido em seção própria.

ensino a partir dos dados coletados, seja através de testes, ou de outros instrumentos e formas que possibilitem fazer uma análise global do estudante. Isso remete à dimensão do esforço e dedicação, da proficiência ou evolução nas etapas da atividade, e também das habilidades e competências postas em prática pelo aluno.

Sumarizando, com vistas ao desenvolvimento integral do aprendiz, a BNCC (BRASIL, 2018) define dez competências gerais a serem atingidas no processo de ensino: conhecimento, pensamento científico-crítico-criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania. Em relação à concepção da língua como *Lingua Franca*, a precisão e proficiência abrem espaço para o valor sociocultural da linguagem. Organizado em eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão cultural), o ensino de LI é recomendado que ocorra através da abordagem de temas contemporâneos transversais. O ensino das habilidades deve levar em conta a diversidade dos contextos e discursos. No que se refere à CO e PO, essas competências devem ser relacionadas ao trabalho com os gêneros, à negociação de significados e ao reconhecimento das diferentes identidades. Quanto à CE, a interação do leitor com o texto ganha relevância, com destaque para a identificação das esferas de origem, a compreensão dos gêneros multimodais, a utilização dos meios digitais e a análise crítica. Relativamente à PE, além do suporte dos gêneros, a ativação do conhecimento prévio, o trabalho colaborativo, a escrita autoral e a reflexão sobre o processo são pontos valorizados no documento. A avaliação proposta é a formativa, uma vez que, a observação do desenvolvimento integral do estudante mostra-se prioritária.

A partir do estudo dos três documentos abordados nas seções anteriores (PCNs, RCG, BNCC), é possível perceber a articulação das políticas públicas no país, no que concerne ao ensino de línguas. Essa articulação é discutida na seção a seguir, na qual se apresentam, analogamente, aspectos consonantes e discrepantes desses textos.

4.4 O ensino das habilidades - aspectos convergentes e divergentes nos documentos oficiais

Pelo que se pode observar a partir do exame dos PCNs (BRASIL, 1998), do RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2009; 2018) e da BNCC (BRASIL, 2018), todos os três documentos estão voltados à formação cidadã dos aprendizes, consideram o aspecto social da língua, ou seja, seu uso a partir de práticas relacionadas a situações reais e autênticas, as quais implicam a interação dos sujeitos na sociedade contemporânea. Isso pode ser sustentado pelo fato de que, embora divergindo na concepção de língua²⁰, as últimas edições desses documentos (RCG 2018; BNCC 2018) a entendem como *Lingua Franca*, portanto confluem ao considerar a necessidade da apropriação da língua pelo aluno-falante/escritor, que tende a participar, cada vez mais, de práticas sociais globalizadas. A mesma constatação se estende ao tratamento dos temas geradores das discussões em sala de aula, os quais devem ser relevantes e de interesse dos alunos.

Em relação ao ensino das habilidades/eixos, ao tratarem esse ponto de forma variada, os textos referenciados nesta investigação enfatizam a importância do trabalho integrado/associado das quatro habilidades. É possível sintetizar, no tocante ao ensino da CE, que as recomendações são para que essa habilidade seja trabalhada a partir do conhecimento prévio do aluno, de elementos visuais e por etapas (pré-leitura, leitura, pós-leitura). Analogamente, que ocorra pela construção de significados, interpretação de gêneros variados, pelo entendimento do contexto de produção e a interação do leitor com o texto.

No que concerne ao ensino da CO, a indicação é optar por práticas mais autênticas da LI, relacionadas à comunicação na vida real e cotidiana dos usuários da língua, à diversidade de gêneros, à negociação de sentidos na interlocução, ao trabalho com os gêneros, bem como ao reconhecimento e respeito à diversidade cultural encontrada nas relações sociais, onde, afinal, os discursos acontecem.

²⁰ Os PCNs (BRASIL, 1998) abordam a nomenclatura 'língua estrangeira', enquanto o RCG 2009 (RIO GRANDE DO SUL, 2009) trabalha com o termo "língua adicional".

Quanto ao ensino da PE, essa deve ocorrer nas práticas sociointerativas, colaborativas, considerando o conhecimento prévio do escritor, o contexto de circulação, os interlocutores, o processo em etapas (pré-escrita, escrita, pós-escrita), a valorização da escrita autoral e de gêneros diversos, a análise crítica, a adequação da linguagem.

Em relação à PO, buscam-se estimular situações comunicativas de uso real da LI, a pronúncia, a diversidade de gêneros, a adequação da linguagem, a ativação de estratégias, a prática oral relacionada a outras habilidades. Na mesma direção, a avaliação dessas conduções deve ocorrer ao longo do trabalho, podendo ser colaborativa e levando em conta o desenvolvimento integral dos aprendizes, bem como do processo em si.

Não obstante, todos os três documentos referenciados apontam para a contribuição da LI na formação cidadã, reconhecendo-a como relevante à sociedade contemporânea globalizada.

Tendo em vista aprofundar o exame em relação às temáticas geradoras do debate em sala de aula, a investigação prossegue em direção aos temas contemporâneos transversais (BRASIL, 2018), estendendo a lente a um dos pilares deste estudo, a Causa Animal, pertencente ao escopo da Educação Ambiental.

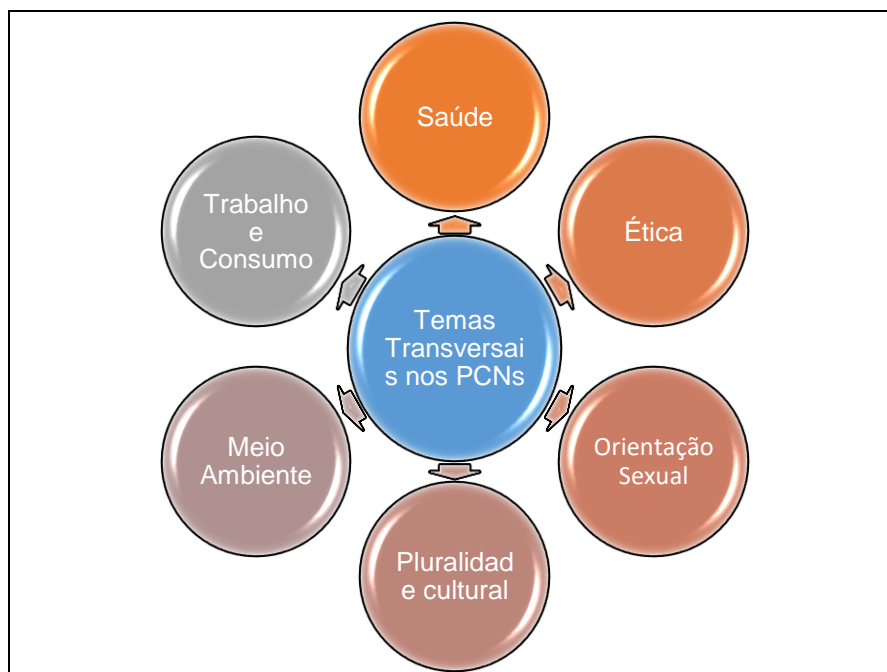
4.5 O ensino da língua(gem) e os temas (contemporâneos) transversais

A educação no Brasil vem obedecendo a parâmetros e novas regulamentações legais desde 1998. Entre 1995 e 1998, o Ministério da Educação elaborou os PCNs (BRASIL, 1998), vinculados à Lei de Diretrizes e Bases nr. 9.394, estabelecendo diretrizes ao currículo do ensino fundamental em âmbito nacional, as quais guiam a prática educacional e as ações políticas nessa área (FIGUEIRÓ, 2001). De acordo com essas diretrizes, determinados conteúdos extracurriculares, de caráter social, devem ser inseridos e tratados nos debates de sala de aula, pelas diversas disciplinas, de forma transversal, ou seja, imbricada aos conteúdos específicos de cada área.

Assim, os temas transversais, integrantes dos PCNs (BRASIL, 1998), são aqueles relacionados com a vida pessoal e coletiva dos sujeitos, bem como com

sua participação no mundo. Esses temas são os representados na figura a seguir:

Figura 6 - Temas Transversais nos PCNs



Fonte: A autora com base nos PCNs (1998, p. 9)

Como pode-se perceber na Figura 6, todos os seis temas apontados pelos PCNs (BRASIL, 1998) são amplos e oferecem oportunidade para a abordagem de subtemas, conforme convier aos mais diversos contextos desenvolver. Um debate acerca do tema Saúde, por exemplo, comporta discussões sobre alimentação, exercícios físicos, saúde mental, etc. Ao abordar o tema Ética, pode-se direcionar maior atenção às relações inerentes à escola, ou, mais especificamente, a questões relacionadas à sala de aula, como o *bullying*. Polêmicas à parte, o tema Orientação Sexual pode ser proposto em transversalidade a outros, como Saúde, Ética, Trabalho, por exemplo.

Uma ampla gama de subtemas pode surgir a partir do tema Pluralidade Cultural e, sobre esse aspecto, também é possível imaginar a combinação com outras temáticas. Da mesma forma, o debate acerca do Meio Ambiente abriga, entre tantas possibilidades, a reflexão em relação à Causa Animal. Analogamente, é possível também desenvolver vários outros tópicos, quando se

volta o ponto de argumentação ao Trabalho e Consumo, inclusive associando o subtema *consumismo* ao tema Meio Ambiente, na discussão pela preservação da natureza, descarte de lixo, etc.

Por sua vez, a BNCC (BRASIL, 20198), utilizando a terminologia “temas contemporâneos transversais” (doravante TCT), corrobora esses tópicos como um meio de contextualizar o ensino e contribuir para que o aprendiz atribua significado àquilo que vivencia e, então, aprenda. Esses temas, relevantes para a atuação dos sujeitos em sociedade, dizem respeito ao cuidado com o planeta e com a saúde; à administração financeira; ao uso das novas tecnologias digitais; ao entendimento e respeito pelas diferenças – de raça, de gênero, de cultura, de opinião, etc.; aos direitos e deveres do cidadão; enfim, a questões da vida real.

Pela proposta de trabalho com os TCT, os tópicos servem para a contextualização do que se pretende ensinar em termos de desenvolvimento do conhecimento sistêmico, levando em consideração que a discussão de sala de aula deve despertar o interesse dos estudantes e ter relevância para seu desenvolvimento como cidadão (BRASIL, 2018). Ou seja, essas temáticas possuem um caráter mediador para a expressão e atuação do aprendiz na sociedade. Tal característica confere à estratégia que opta por utilizá-los plena sintonia com os preceitos de LC e o ensino para a formação cidadã.

Ainda, no tocante à transversalidade, os PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018) recomendam que as temáticas sejam trabalhadas, não somente em todas as áreas e/ou componentes curriculares já existentes, mas também na combinação entre diferentes componentes. Sendo assim, a transversalidade pode ser considerada duplamente significativa no processo de ensino-aprendizagem de línguas, quer em razão da configuração de um tópico formador para o contexto de ensino de todas as disciplinas, quer pela promoção da interdisciplinaridade no currículo escolar. Essa versatilidade reforça o traço social do trabalho baseado nos TCT e valida esse tipo de estratégia como aliada ao desenvolvimento do LC dos alunos.

Com base nesses argumentos, na próxima seção, volta sua lente à temática Meio Ambiente, que abarca o tema Causa Animal, com vistas ao desenvolvimento da proposta pedagógica da investigação.

4.5.1 O Tema Transversal Meio Ambiente

A visão de que a sociedade passa por grandes transformações nos últimos tempos e, principalmente, no decorrer das últimas décadas, trouxe ao campo da Educação também o debate sobre o Meio Ambiente. No que concerne a essa temática, os PCNs (1998) esclarecem sobre o que ensinar a respeito desse mote na escola:

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações são exemplos de aprendizagem que podem ocorrer na escola. (PCNs, p.187).

Conforme o excerto anterior, ao refletir sobre o Meio Ambiente, o estudante é convidado a pensar a vida como um todo: suas atitudes, o bem-comum, as relações, os impactos e os valores implícitos em cada ação. Como ponto de partida, é por essas discussões que o aluno pode também repensar e mudar seus hábitos em relação ao meio ambiente e influenciar para que sua família e amigos também o façam. Dessa maneira, como cidadão consciente, imagina-se, por exemplo, que o aprendiz seja capaz de questionar a razão de um determinado produto ou prática ser liberado pelos órgãos reguladores se significam algum prejuízo ao Meio Ambiente e à saúde dos seres vivos. Para tanto, a participação em discussões e negociações pressupõe o uso adequado da linguagem, o que, conseqüentemente, pode ser associado à prática da LI em debates ampliados do local para o global – e vice-versa.

Em nível estadual, a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 345/2018 – fl. 7, que deu origem ao RCG, determina, em seu Art. 7º, parágrafo VIII, § 1º, que:

Na adequação ou elaboração do currículo da escola, deve-se incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes

para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Ao observar as diretrizes referenciadas acima, a educação ambiental e o interculturalismo estão imbricados nas práticas educativas previstas na legislação atual. Sendo assim, ao proceder à adequação do currículo para a inclusão da Educação Ambiental (EA), a escola abre oportunidades para importantes mudanças de paradigmas, como a forma de pensar a questão do abandono e maus tratos de animais, por exemplo. No currículo, o assunto pode ser tratado tanto nas esferas das ciências exatas como nas ciências humanas, abrangendo diversos interesses e integrando as mais variadas disciplinas, como também na área das ciências humanas, a exemplo do que se pretende através deste estudo.

No entanto, na prática, é possível notar que as questões referentes ao Meio Ambiente, apesar de estarem cada vez mais presentes nos debates dos mais variados setores, ainda raramente abordam a Causa Animal na área da educação.

Por essa razão, a próxima seção ocupa-se em trazer à baila o assunto, evidenciando, de maneira geral, a potencialidade da pauta como geradora de discussões e debates.

4.5.2 A Causa Animal

Conforme o site Mundo Educação²¹, a partir do século XX, a difusão da área da ecologia contribuiu para elevar o número de estudos científicos acerca

²¹ Mundo Educação na web: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/conferencias-sobre-meio-ambiente.htm#:~:text=As%20principais%20confer%C3%AAs%20ambientais%20internacionais,em%20cada%20um%20desses%20eventos.>

dos efeitos danosos à natureza e ao clima a partir da evolução da sociedade capitalista. O despertar dessa consciência está evidenciado pela ocorrência de diversas conferências mundiais apoiadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), como as de Estocolmo em 1972, a Eco-92 (ou Rio 92), a Rio + 10 em 2002 e a Rio + 20 (em 2012).

Especificamente em relação à Causa Animal, as questões relativas ao tema configuram pontos cruciais do direito à vida, que há anos vêm sendo analisados por teóricos e juristas no conjunto dos “direitos da terceira geração” – ou “direitos da fraternidade”, os quais compreendem: o direito ao desenvolvimento, o direito à paz, o direito ao meio ambiente, o direito de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade e o direito de comunicação (FRANCO; DALBOSCO, 2001).

Através das informações que circulam nos mais diversos canais midiáticos, é possível constatar que os animais, tão presentes nos lares e no imaginário das pessoas desde as histórias infantis até as mini-histórias criadas pela publicidade para veicular seus anúncios, podem sensibilizar, motivar e atrair a atenção de crianças e adultos de todas as idades. Exemplo disso é a presença cada vez mais constante de *pets* na representação da família em anúncios publicitários dos mais diversos produtos.

Partindo dessa premissa, e de acordo com o que se observa em relação aos documentos oficiais e à transversalidade no processo ensino-aprendizagem de línguas, a proposta de intervenção deste estudo, através do tema Causa Animal, aposta que o aluno se motiva à reflexão, à problematização, ao debate, à negociação e à especulação, uma vez o assunto, sendo de seu interesse, torna-se a razão primeira para a interlocução social, possivelmente resultando na expressão de um posicionamento crítico e na aprendizagem.

Nessa linha, sabendo provável a presença de animais de estimação nos lares de muitos alunos, pressupõe-se que o tema Causa Animal possa ser um interessante ponto de partida para iniciar uma discussão e desenvolver as habilidades orais e escritas em LI de forma integrada. Ao mesmo tempo, é razoável valorizar que a questão dos maus tratos e abandono de animais têm estreita relação com a saúde pública, além de caracterizar uma ação humana ainda pouco discutida na literatura científica voltada à educação.

Na busca por estudos a respeito do tópico, a descoberta de um projeto de intervenção, iniciado no ano de 2013 e aplicado em 2014 no Colégio Estadual Protásio de Carvalho, na cidade de Curitiba/PR/BR, acerca do abandono e os maus tratos aos animais, foi a referência mais significativa encontrada durante a pesquisa. Nesse estudo, Carvalho (2013) visou à sensibilização da Comunidade Escolar através de atividades voltadas a questões envolvendo a crueldade animal dentro do contexto da Educação Ambiental, bem como, abriu caminhos para uma reflexão sobre a importância da proteção animal.

O trabalho levantou dados, em nível nacional, sobre a população de animais abandonados, vítimas de maus tratos e crueldade por parte dos próprios tutores, apesar de haver leis vigentes no Brasil repressoras de tais práticas. O debate resultou na criação de um grupo no *Facebook*, chamado *Anjos da Guarda Animal* (AGA), voltado à conscientização e esclarecimentos sobre a posse responsável; reconhecimento e denúncia de maus tratos e abandono; além de divulgação e sensibilização sobre a adoção de animais. Promovendo o trabalho na comunidade local, o grupo ganhou a adesão de várias pessoas e trouxe inúmeras contribuições à causa.

Ao mesmo tempo, os alunos foram a campo conhecer e registrar a situação dos animais, as relações tutores-pets no bairro em que viviam, além de assistirem a documentários sobre maus-tratos, abandono, exploração e pesquisas envolvendo animais. Após essas experiências, os alunos debateram sobre o tema, a fim de descobrirem como mudar a realidade observada e, por fim, com o objetivo de realizar uma exposição e sensibilizar a comunidade para ampliar as ações em defesa dos animais, elaboraram cartazes com frases de filósofos, escritores, cientistas e outros amantes da causa, idealizadores do fim da crueldade animal. Quando, ao final do projeto, várias outras ações já estavam sendo planejadas para acontecer com a participação ainda mais ampla de toda a comunidade.

Em suma, a estreita relação humano-animal é tratada largamente no campo do direito e da ciência. O assunto está inserido nas discussões sobre preservação ambiental e integra o escopo da grande temática Meio Ambiente, alvo de preocupação para o mundo inteiro e para o Brasil, que legisla, há tempos, sobre questões relacionadas à matéria, inclusive regulamentando a Educação

Ambiental como disciplina a ser trabalhada na escola. Apesar disso, e da quantidade significativa de famílias brasileiras que abrigam animais de estimação, o acervo de pesquisas educativas voltadas à Causa Animal, ou pontos ligados ao tema, como maus tratos, ainda é raro. Amparada pelos documentos oficiais, que regem as políticas públicas da educação no Brasil, a utilização de temas transversais poderia envolver o tópico mais frequentemente em sala de aula, haja vista que o abandono de animais configura problemas à saúde pública. Não obstante, a escassez de trabalhos científicos relacionando o tema Causa Animal ao ensino de LI foi determinante para as escolhas desta pesquisa, que busca desenvolver o letramento dos alunos a partir de um assunto relevante.

Posto isso, volta-se a investigação ao pilar principal deste estudo, o LC, no empenho de se compreender (quais) aspectos relevantes desse fenômeno educacional e formativo, que validam a discussão acerca do tema Causa Animal, mesmo na sala de aula de LI.

5 O LETRAMENTO (CRÍTICO) E O ENSINO DE LÍNGUAS

Neste capítulo, o tópico LC é introduzido a partir de uma breve contextualização sobre os principais aspectos e mudanças que caracterizam o cenário da educação na atual formação escolar, no qual se destacam a valorização do conhecimento construído e dos discursos críticos. No desenvolvimento da discussão, examina-se o surgimento do conceito de letramento, a distinção entre esse termo e alfabetização, bem como o letramento como prática social. Na sequência do estudo, perscruta-se acerca do LC e o ensino de línguas, examina-se o LC nas OCEMs e, por fim, discute-se como se pode proceder quanto à avaliação do LC.

5.1 Uma breve contextualização

Ler e escrever são as habilidades que iniciam o indivíduo na interação social. Na infância, a contação de histórias em família torna-se um fator determinante para a introdução da criança à leitura oral e, conseqüentemente, para sua futura relação com o texto escrito e o livro, trabalhados no ambiente escolar (LA-ROCCA, 2015). É na escola que, comumente, o processo prossegue de maneira formal, resultando no desenvolvimento estruturado da escrita e da leitura.

Conforme Rojo (2009), um dos principais atributos da formação escolar consiste no fato de essa instituição possibilitar ao aluno sua participação nas diversas práticas sociais, que utilizam a leitura e a escrita de forma ética, crítica e democrática. Sendo assim, o sujeito torna-se apto para interagir socialmente, comunicando-se, trabalhando, posicionando-se, transformando os contextos e a própria sociedade – ou seja, torna-se letrado.

As mudanças necessárias para que esse atributo seja uma propriedade real da educação brasileira constituem o foco de investigação de Monte Mór (2011). Para essa autora, é preciso considerar que a construção de sentidos, inerente ao letramento, está arraigada ao avanço tecnológico (COPE; KALANTZIS, 2000) ocorrido nos últimos tempos. Esse fato influencia e remodela a linguagem, o discurso e a comunicação social como um todo, sendo, por essa

razão, importante que a escola esteja preparada para essa realidade (MONTE MÓR, 2011).

Analogamente, o papel de alunos e professores refletem as mudanças das relações sociais da atualidade. A passividade daqueles e a onipotência desses na escola do passado deu lugar a uma relação aluno-professor com corresponsabilidade e colaboração nos tempos atuais. Como coagentes no processo de ensino e aprendizagem, esses pares lidam com o conhecimento, a linguagem e a comunicação marcados por essa nova era. O novo comportamento social, conforme Monte Mór (2011), fica perceptível a partir da noção do que é cívico.

A autora cita, como exemplo, a participação popular em eventos públicos, que sinalizaria o tipo de situação com a qual as pessoas se identificam. De acordo com dados levantados pela investigadora, o desfile de Sete de Setembro, data comemorativa à Independência do Brasil, atrai cada vez menos espectadores, enquanto cresce a participação do público na Parada Gay, evento anual que celebra a diversidade sexual. Isso sinalizaria que valores, como a integração com a diversidade, interessam mais às pessoas, nesse momento, do que a disciplina e a uniformidade.

Essa situação serve para refletir sobre os novos discursos advindos dessas novas relações e para pensar que, junto às mudanças sociais, ocorrem também as mudanças epistemológicas (MONTE MÓR, 2011). Conforme a pesquisadora, a pedagogia predominantemente metodológica tornou-se menos importante que a necessidade de se rever a prática, com o suporte de pedagogias e filosofias da educação.

Essa revisão requereria o questionamento em relação a quais perspectivas e ideias sustentariam tais práticas elencadas para o ensino, bem como quais metodologias seriam priorizadas (MONTE MÓR, 2011).

Sumarizando, a leitura e a escrita, relacionadas às práticas sociais e ao uso da tecnologia, remodelam a comunicação entre os sujeitos. Portanto, a escola deve estar atenta a essas tendências e transformações. Alunos e professores passaram a compor uma co-agência no processo de construção e percepção de conhecimentos e discursos presentes nas novas práticas sociais. As relações, nesse novo cenário, são (ou deveriam ser) regidas pela civilidade.

Nesse sentido, a pedagogia torna-se mais filosófica ao questionar o que é mais importante à escola assumir como objetivo de ensino e quais metodologias utilizar para alcançá-lo.

A partir dessa visão, abre-se a discussão sobre o pilar principal deste estudo: o Letramento Crítico (GEE, 2001; JANKS, 2009) ou Novos Letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; STREET, 2003) e como esse fenômeno ocorre na escola e no ensino de línguas. Para tanto, primeiramente, é preciso entender como se deu o surgimento do conceito de letramento, antes de aprofundar a análise sobre outros aspectos relativos à pauta nas seções a seguir.

5.2 O conceito de letramento

O termo *literacy*, em inglês, dá origem à palavra *letramento* (= *alfabetismo*), segundo Soares (2004; 2010). À parte qualquer possível semelhança entre os vocábulos, esta seção busca revelar os contextos onde esses termos ganham sentidos e entender os aspectos mais complexos da correlação dos conceitos.

A começar pela origem inglesa, Cervetti, Pardares, Damico (2001) ao examinarem diferentes concepções de leitura, evidenciam que *literacy* se refere, em inglês, à codificação e decodificação do sistema linguístico, enquanto *critical reading* envolve o uso da análise lógica, a partir do exame de reivindicações de validade e confiabilidade do texto, para compreender a função desse na sociedade. Nesse sentido, os autores esclarecem que as práticas de alfabetização (*literacy*), na sala de aula, estão fundamentadas em tradições históricas e filosóficas, que fornecem uma lente para distinguir tais práticas da perspectiva crítica²².

Segundo os investigadores abordados, a primeira concepção de leitura referir-se-ia à ideia do texto como a codificação compreensível de uma realidade ou de fatos (*literacy*), onde prevaleceria uma linguagem objetiva, a exemplo da usada na matemática e na ciência. A segunda estaria relacionada às inferências,

²² *Critical reading e critical literacy*..

julgamentos e significados que emergem do texto, considerando-se a intenção persuasiva do autor e a capacidade de abstração do interlocutor.

Por esse prisma, a linguagem seria utilizada para produzir um impacto emocional, evocar emoções e proporcionar experiências estéticas análogas à literatura. Por sua vez, a terceira concepção de leitura compreenderia a leitura crítica, a qual envolve, na visão dos pesquisadores, *suposições sobre conhecimento, realidade, autoria, discurso e os objetivos da educação*. De toda forma, mesmo esse último nível de leitura, a crítica, é tomada separada e distintamente da abordagem de LC por esses autores, que consideram necessário ao educador reconhecer e compreender a natureza distinta das práticas.

Ao examinar o uso da leitura e da escrita em países desenvolvidos e no Brasil, Soares (2010) esclarece que, por um lado, a visão que rege as políticas públicas daquelas nações residiria em prover melhorias para que os aprendizes vivenciem adequadamente essas competências. Por outro lado, no Brasil, as discussões ainda estariam voltadas a apontar soluções para a erradicação do analfabetismo. (SOARES, 2010). Nesse sentido, historicamente, a questão do letramento²³, no Brasil, passa a ser discutida somente depois que o alfabetismo ganha força e minimiza a extensão do problema analfabetismo²⁴.

A partir de então, enfatiza a autora, a nova realidade social a ser enfrentada passou a ser que não bastava saber ler e escrever. Era necessário saber fazer uso da leitura e da escrita, conforme as novas exigências da sociedade. Essa realidade demandou o novo termo, *letramento*, já que não se tratava mais de alfabetizar, simplesmente, mas de exercitar esses conhecimentos, de saber ler e escrever, nas práticas sociais (SOARES, 2010).

Em suma, antes mesmo de surgir a ideia de letramento no Brasil, o termo que deu origem a esse conceito já estava relacionado à simples prática de decodificação linguística. Somente após o problema do analfabetismo ser minimizado no país, passa-se a valorizar a capacidade de utilizar a escrita e a leitura nas práticas sociais.

²³ *literacy*

²⁴ *illiteracy*

Considerando tais reflexões, o exame mais detalhado acerca dos termos alfabetização e letramento são matéria da próxima seção.

5.3 Alfabetização e/ou letramento?

A distinção entre os termos alfabetização e letramento pode ser notada a partir da aproximação desses conceitos. A princípio, essa questão é levantada no Brasil na década dos anos 80, segundo Bragança & Baltar (2016), quando Paulo Freire, em 1987, na vanguarda de seu tempo, utiliza o termo “alfabetização” em sentido mais amplo do que a simples (de)codificação de signos, ao considerar que o leitor se posiciona frente ao texto lido e que a alfabetização de adultos é um ato político (p.4).

Essa analogia terminológica também ocorre na avaliação estatística do índice de desenvolvimento humano (IDH), que compõe a pesquisa periódica promovida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O indicador, que interessa a esta discussão, considera três dimensões como critérios de avaliação: renda, saúde e educação (formal)²⁵. No que se refere à educação, as informações levantadas remetem a uma taxa de *analfabetismo* (6,6% ou cerca de 11 milhões de analfabetos), considerando pessoas de 15 ou mais anos de idade. (IBGE, 2019). Embora a terminologia empregada pelo Instituto seja a que designe o “não alfabetizado”, de acordo com a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), é considerada alfabetizada a pessoa de cinco anos ou mais que é capaz de escrever um bilhete simples.

Para Soares (2010) é em nível de letramento, e não apenas de alfabetização, a que os levantamentos no Brasil se referem. Segundo essa autora, mesmo evidenciado nas pesquisas a identificação do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição, o termo letramento aparece em estudos sobre os usos e práticas sociais de leitura e escrita, em que a distinção

²⁵ Segundo o site [escolas.inf.br](http://www.escolas.inf.br), há três tipos de educação: a formal, desenvolvida na escola; a informal, desenvolvida empiricamente, pelas experiências na família, na sociedade, enfim, de vida; e a não formal, desenvolvida intencionalmente e metodologicamente, porém fora do padrão escolar, como projetos sociais e voltados à cultura, à arte, ao esporte. Fonte: <http://www.escolas.inf.br/artigos/educacao-formal-e-nao-formal/> Acesso em 06/01/2021.

entre os dois conceitos é mais clara. De um lado, alfabetização refere-se ao domínio do código; letramento, ao domínio do sentido que o código linguístico ganha em uso; alfabetização envolve o ensino e aprendizagem da tecnologia de representação ortográfica e seu produto é a escrita. Por outro lado, letramento remete ao domínio e uso dessa tecnologia, com intenções específicas, visando a efeitos diversos, cuja materialidade é o discurso²⁶. Para representar a independência entre os vocábulos, Soares (2010) defende ser possível haver letramento sem haver alfabetização, e apresenta o seguinte exemplo: um analfabeto pode ser letrado em algum aspecto específico, como a música, sem saber ler ou escrever uma frase inteira. Dito de outro modo, um sujeito consegue tocar um instrumento musical e bem-sucedido enquanto músico sem que seja alfabetizado.

Outra autoridade no assunto, Kleiman (2005), entende que, quando se ensina a ler e a escrever, já se está ensinando letramento. A autora se debruça na escrita, principalmente, por considerar que, em sociedades mais complexas, já não basta o uso da fala para a plena comunicação na realidade moderna. Conforme essa investigadora, a escrita está por todo lado, em contextos diversos, fazendo uso de linguagens diferentes. Assim, o conceito de letramento surge como uma forma de explicitar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares (KLEIMAN, 2005).

Em resumo, a aproximação dos conceitos de alfabetização e letramento, em uma visão filosófica e política, ocorre quando a primeira passa a ser entendida de maneira mais ampla, não somente como (de)codificação da língua. Essa amplitude, inicialmente, abrange o posicionamento do leitor perante o texto, fato esse relacionado à civilidade, a práticas sociais de leitura e escrita. Sob esse prisma, alfabetização ocorria, primeiramente, em nível de capacidade de produção, enquanto letramento, em nível de domínio intencional dessa produção. No entanto, sob a lente mais voltada às práticas sociais da atualidade,

²⁶ Conforme Assolin e Dornelas (2016, p. 114), estudiosas da Análise do Discurso (AD) pecheuxiana, os fundamentos da AD trabalha a relação língua-discurso-ideologia, e corrobora o discurso como sendo a materialidade específica da ideologia, e a materialidade específica do discurso é a língua. O discurso, dessa forma, é o lugar em que se observa a relação entre língua e ideologia, e a língua é que produz sentidos por e para os sujeitos.

pode-se entender que já não se basta o ensino-aprendizagem da língua sem seus efeitos e contextos.

Diante dessas considerações basilares, a seção a seguir trata de examinar o letramento como prática social e seu aspecto ideológico, em contraste com individual e pedagógico.

5.4 O letramento como prática social

Se, por um lado, o letramento encerra prática social, enquanto o sujeito alfabetizado utiliza a linguagem e se posiciona, através da leitura e escrita na prática comunicativa com outros sujeitos, por outro lado, ele abrange, antes, o desenvolvimento dessas habilidades, enquanto processos constitutivos da psique de cada indivíduo (SOARES, 2010; STREET, 1985; 2003; TERRA, 2010). Para caracterizar o letramento com esses predicativos, uma série de implicações é trazida à tona por teóricos que investigam sobre o assunto e convidam à reflexão acerca da construção de sentidos a partir das interações sociais; do dinamismo das relações desiguais de poder; e do papel da escola no letramento do estudante (GEE, 2001; COPE; KALANTZIS, 2008; STREET, 2003; 2008; 2014; TAKAKI, 2009; TAKAKI; SANTANA, 2014) – análise essa que caminha em direção ao LC.

Tendo em vista, primeiramente, a distinção entre o individual e o social, referente ao uso da linguagem, Street (1985) identifica o *modelo autônomo* de letramento associado à primeira modalidade, a individual, e o modelo ideológico, relacionado à segunda modalidade, a social. O modelo autônomo, conforme o pesquisador, caracteriza uma realização ímpar e subjetiva do fenômeno. Sob esse prisma, o olhar volta-se, prioritariamente, ao indivíduo e não ao contexto no qual ele opera, percebendo o letramento como uma habilidade adquirida pela pessoa, geralmente, dentro de uma conjuntura educacional; levando em consideração o uso da linguagem oral; e afetando, como resultado, o desenvolvimento cognitivo (STREET, 2003; TERRA, 2010).

Dito de outra maneira, o *modelo autônomo* toma a escrita como um letramento pedagógico e aborda as atividades escolares de leitura e de escrita como individuais, psicológicas, neutras e universais, independentes dos

determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram socialmente (STREET, 2003; TERRA, 2013, p. 35).

Por sua vez, conforme os autores supracitados, o *modelo ideológico* do letramento considera a dimensão social do fenômeno, isso é, concebe o uso da linguagem em seu contexto social. Nessa visão, as habilidades de leitura e escrita, encontram efetivamente seu valor múltiplo para as relações humanas. Analogamente, esse modelo, de acordo com os mesmos autores, oferece uma visão culturalmente mais sensível de práticas de letramento, pois reconhece a variedade e diversidade de contextos onde ocorre o fenômeno.

Por essa perspectiva, segundo Street (2003), o letramento não é meramente uma habilidade técnica e neutra a ser desenvolvida. Ao contrário, o modelo ideológico de letramento pressupõe tanto a integração social, como ade princípios epistemológicos construídos e contrastantes em termos culturais e de busca pelo poder. Dessa forma, a modalidade imbrica os tipos de conhecimento, suas aplicações e as formas como as pessoas abordam a leitura e a escrita, reconhecendo concepções, identidades e modos de ser. Portanto, o modelo ideológico de letramento estaria a serviço de uma visão particular dominante, enquanto marginalizaria outros (STREET, 2003). Dessa concepção emergem questões cruciais relacionadas ao letramento e seu viés crítico, tema da seção subsequente.

Ainda sob a lente sociocultural do letramento, os conceitos de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento*, também concebidos por Street (2003), são tratados por Terra (2013), como ideias interligadas, embora distintas. A primeira situação, conforme a autora, designa atividades pontuais em que a leitura e a escrita desenvolvem um papel específico em um determinado contexto. Pode ser o caso de uma tarefa iniciada com a análise e discussão sobre um texto que trate de um tema relevante socialmente, e concluída por uma atividade de produção escrita (conjunta ou individual), onde os estudantes se posicionem criticamente a respeito do assunto. O evento de letramento reside na operação da tarefa.

Em comparação, com base nos autores em pauta, as “práticas de letramento”, além de abarcarem os comportamentos adotados pelos sujeitos num *evento de letramento*, encerram também as concepções sociais e culturais

que regem esse momento e são determinantes para a interpretação e o sentido na experiência da leitura e/ou da escrita (STREET, 2003; TERRA, 2013). Como exemplo, a tarefa representada anteriormente abarcaria a contextualização do texto, a partir do conhecimento prévio dos alunos, e se estenderia, através de alguma ação que envolvesse e/ou transformasse uma realidade para melhor.

A dicotomia emergente dos conceitos apresentados acima coincide com o obvio de duas versões especificadas por Soares (2010), em relação à natureza social do letramento, a saber: a versão fraca e a versão forte. A primeira dimensão, de acordo com a investigadora mencionada, envolve uma interpretação progressista, “liberal”; e a dimensão “forte”, de perspectiva radical, implica uma visão “revolucionária” do letramento.

Na primeira versão, assume-se a indissolubilidade entre as habilidades de leitura e escrita e seus usos no contexto social, onde essas habilidades são demandadas para o engajamento do sujeito em um contexto. (SOARES, 2010). Um exemplo pode ser a aprendizagem da LI por imigrantes, que visam a conseguir emprego em um país onde essa língua seja a materna. Por sua vez, sob a perspectiva radical, “revolucionária” da dimensão social de letramento, o fenômeno é descrito pela autora como um processo de construção social de sentidos, onde se questionam ou reforçam valores, conceitos, ações e a própria distribuição de poder nos contextos sociais (SOARES, 2010).

Sumarizando, no que se refere ao letramento como prática social, as noções acerca do modelo autônomo e ideológico; as concepções de eventos e práticas de letramentos, bem como as versões fraca e forte do fenômeno são concepções convergentes. Primeiramente, o modelo autônomo apresenta caráter mais restrito, relacionado à uma esfera/situação particular, convergindo, esse modelo, com evento de letramento e versão fraca. Em comparação, sob a perspectiva ideológico-filosófica, o fenômeno resulta mais abrangente e significativo em termos de alcance social, com variantes imbricadas no processo de interação social, tais como a diversidade sociocultural, o poder implícito (ou não) nos discursos, além do contexto de produção – modelo ideológico, prática de letramento e versão “forte”. Sendo assim, as concepções de letramento como prática social, destacam seu aspecto prático, de uso efetivo na sociedade, e seu aspecto ideológico, onde as questões de poder têm potencial para transformar

relações e realidades não desejadas ou injustas. Essas propriedades interessam a este estudo, enquanto seus objetivos visam à aprendizagem da LI a partir da ressignificação da relação entre seres, considerando os participantes como sujeitos históricos em formação, agentes de transformação da sociedade e responsáveis pelos efeitos que suas ações produzem nela.

Dessa maneira, o aspecto crítico do letramento, ou o que é concebido como os Novos Letramentos (STREET, 2003), passa a ser discutido na seção subsequente, levando em conta o processo de ensino-aprendizagem e sua avaliação, com fins de criar subsídios para a estruturação da proposta de intervenção pedagógica apresentada neste estudo.

5.5 O Letramento Crítico na educação escolar

Assim como o conceito de *alfabetização* evoluiu para o entendimento de *alfabetismo*, a concepção de *letramento* igualmente se amplia, ao ser relacionada a uma variedade de aspectos, entre os quais se destacam: a evolução das sociedades; o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e de comunicação; o surgimento de novos gêneros; e os novos usos da linguagem (JANKS, 1991; DUBOC, 2016).

No entendimento de Gee (2001), as formas de letramento aprendidas na escola nem sempre levam ao desenvolvimento do pensamento crítico, tampouco à compreensão do funcionamento sistêmico de instituições apoderadas para ajudar ou prejudicar as pessoas.

Street (2003), ao descrever o aspecto “autônomo” de letramento, que foi explicado anteriormente, remonta exatamente a essa deficiência do sistema educacional escolar, também discutida por Knobel e Lankshear (2003), Janks (2009; 2016), Duboc (2016) e Soares (2015), entre outros autores.

Para Gee (2001), o LC é uma espécie de análise do discurso²⁷, que implica a discussão acerca de quatro questões iniciais: percepção da linguagem (s) social (s) representada no discurso; percepção de quais os mais importantes sentidos emergentes das principais palavras ou frases presentes no discurso;

²⁷ Discurso (com "d" minúsculo) é qualquer trecho da linguagem, oral ou escrita; o termo (com "D" maiúsculo) também abarca (GEE, 2001).

percepção de que modelos culturais significativos são/poderiam ser acionados por palavras ou frases no discurso; e a relação que o discurso tem com outros Discurso(s).

O autor em pauta esclarece que uma linguagem social é uma identidade, caracterizada pelo uso específico da língua pelos sujeitos, de modo que esse uso representa uma determinada situação social. Por exemplo, a maneira de falar de um advogado diferencia-se da forma de falar de um trabalhador sindicalista, ou de um médico, ou de um jogador de futebol, e assim por diante.

O reconhecimento dessa diversidade linguística e as relações entre os distintos tipos de pessoas, na visão de Gee (2001), envolvem negociação, pressuposição, contestação, revisão de juízos, resistência e posicionamento. Portanto, a pessoa notadamente habilitada/capacitada para bem suceder nessas práticas complexas é aquela que analisa o discurso de seus interlocutores, percebendo, ou buscando perceber, suas origens (sociais, históricas e políticas) e intenções, bem como avaliando o poder de operação e de possível transformação decorrente dessas falas (GEE, 2001). Essa habilidade/capacidade é desenvolvida pelo LC e a escola, por sua essência (trans) formadora, deve ser o espaço onde tal estruturação deve ocorrer.

Conforme Knobel e Lankshear (2003), considerando a perspectiva sociocultural dos Novos Letramentos e as especificidades do Multiletramento, esses processos envolvem uma gama enorme de conhecimento, sendo papel da escola voltar-se a desenvolvê-los. Um estudo desses autores associa a concepção de Novos Letramentos e Multiletramento são que se busca promover na educação escolar contemporânea, identificando duas maneiras distintas de assim o fazer: de forma paradigmática e de modo ontológico.

No primeiro caso, o “novo” em Novos Letramentos, estaria relacionado ao enfoque do ensino no combate ao paradigma da abordagem dominante, enquanto, no segundo caso, o “novo” estaria relacionado às mudanças substanciais pelas quais o ensino tem que passar, a fim de atender as transformações ocorridas na sociedade, tais como: tecnologia, economia, produção, comunicação, mídia, etc.

Especificamente referente ao segundo aspecto, o ontológico, os autores em pauta esclarecem que, uma vez havendo tantas modificações nas práticas

sociais (nas áreas de ecologia, trabalho, lazer, educação, esfera pública, etc.), conseqüentemente, emergem, diariamente, novos saberes e novas formas dos sujeitos relacionarem-se, envolvendo, também, novos suportes/canais de comunicação, por onde circulam novos gêneros, incluindo o hibridismo e *hyperlinks*²⁸. Na análise desses pesquisadores, o letramento “pós-tipográfico” vem a ser o maior desafio para a escola quando incorpora o ensino dos Novos Letramentos em seus programas.

Em resumo, as formas de letramento aprendidas na escola nem sempre levam à reflexão crítica, à compreensão do emprego intencional da língua e seus efeitos. O aspecto crítico do letramento é entendido a partir da percepção da linguagem social, dos sentidos emergentes no discurso, dos modelos culturais imbricados nele e das relações que o discurso tem com outros. Ao LC, alinha-se a concepção de Novos Letramentos, o qual remete à diversidade de saberes (ecologia, comunicação, tecnologia, economia, política, mídia, etc.).

A partir do exposto, a próxima seção trata, mais especificamente, dos principais aspectos do LC no ensino de línguas, com destaque para a LI, idioma utilizado mundialmente nas relações entre diferentes povos.

5.5.1 O letramento crítico e o ensino de línguas

Janks (2009)²⁹ afirma que a evolução das sociedades pressupõe capacitar os aprendizes a dizerem o que querem, de forma a serem ouvidos e também a aprenderem a ouvir o que é dito e o que está oculto. Na visão dessa autora, isso significa que o estudo da língua deve estar vinculado à participação social, ao uso do discurso como prática construída em meio a uma diversidade de aspectos e à compreensão crítica desse universo variável. Essas construções ocorrem a partir da seleção deliberada, ou não, de palavras e estruturas gramaticais que reproduzem o pensamento e/ou a intenção do autor (JANKS, 2009). Por sua vez,

²⁸ *Hyperlink* são ligações de acesso, dentro de um texto, a uma outra página da Internet. Nessa direção, os Hiperlinks são usados para complementar o assunto transmitido em uma determinada mensagem (em sites, apresentações Power Point, planilhas do Excel, dentre outros).

²⁹ Hillary Janks reúne em *Literacy and Power* (2009) argumentos acerca do LC formulados em sua trajetória como professora-pesquisadora e já apresentados em materiais publicados desde a década de 90. Assim, essa obra é considerada neste estudo como principal referência dessa autora.

tal decisão somente seria possível com o conhecimento da língua, seu uso consciente, tendo em vista os diferentes cenários, circunstâncias e possíveis reações dos interlocutores em relação ao texto.

Nesse sentido, para a autora em pauta, a abordagem crítica do ensino de línguas demanda o estudo intencional da língua em foco, a fim de entender as relações paradigmáticas (em nível de opção e seleção), bem como as relações sintagmáticas (em nível de organização e sequência) imbricadas na comunicação. Considerando essas circunstâncias, o vocábulo *literacy* é utilizado atualmente em relação ao uso da linguagem nas práticas sociais e, sendo assim, sua aplicação estaria definida pela cultura e regulada pelas instituições que organizam efetivamente as sociedades (JANKS, 2009).

Dessa forma, a autora em pauta avalia que o ensino de línguas deve desenvolver no aprendiz a competência de decodificação do texto atrelada à construção de sentidos, considerando os sentidos do autor e do conhecimento prévio relativo à cultura, ao conteúdo, ao contexto, ao uso do texto e à sua estrutura. Além disso, nesse processo, há de haver o questionamento do texto acerca do tema, dos valores e dos posicionamentos, observando o que oferece, a quais interesses serve e como seria em outra versão.

Esse questionamento desvincula a leitura da funcionalidade da alfabetização, possibilitando a construção de sentidos a partir do texto, o que está associado a habilidades de alta cognição aplicadas nos processos de compreensão, análise e avaliação de textos de maneira contextualizada (JANKS, 2009).

Janks (2016) também afirma que o ensino voltado ao LC trabalha com o texto, partindo do princípio de que textos têm efeitos sociais e são construídos para dar uma versão da “verdade”. Mesmo de forma inconsciente, os produtores de textos fazem escolhas ao compô-los e, assim, um texto jamais é neutro. No momento da composição, segundo a pesquisadora, é frequente o direcionamento do foco para a mensagem comunicada, com a utilização da forma de comunicação, de acordo com o modo de falar da comunidade onde se está inserido.

Esse senso comum de pensar e de expressar-se constitui um comportamento linguístico específico, o qual, ao ser materializado em forma de

texto, caracteriza-se como construção social designada *discurso*. Isso posto, a desconstrução de um texto aumentaria, a consciência a respeito das escolhas que o compuseram, possibilitando, então, desvelá-lo (p. 24). Daí o papel do questionamento na prática do LC, levando em conta questões de *poder, diversidade, acesso, design e redesign* nas relações que implicam a língua, o texto e o discurso (JANKS, 2016).

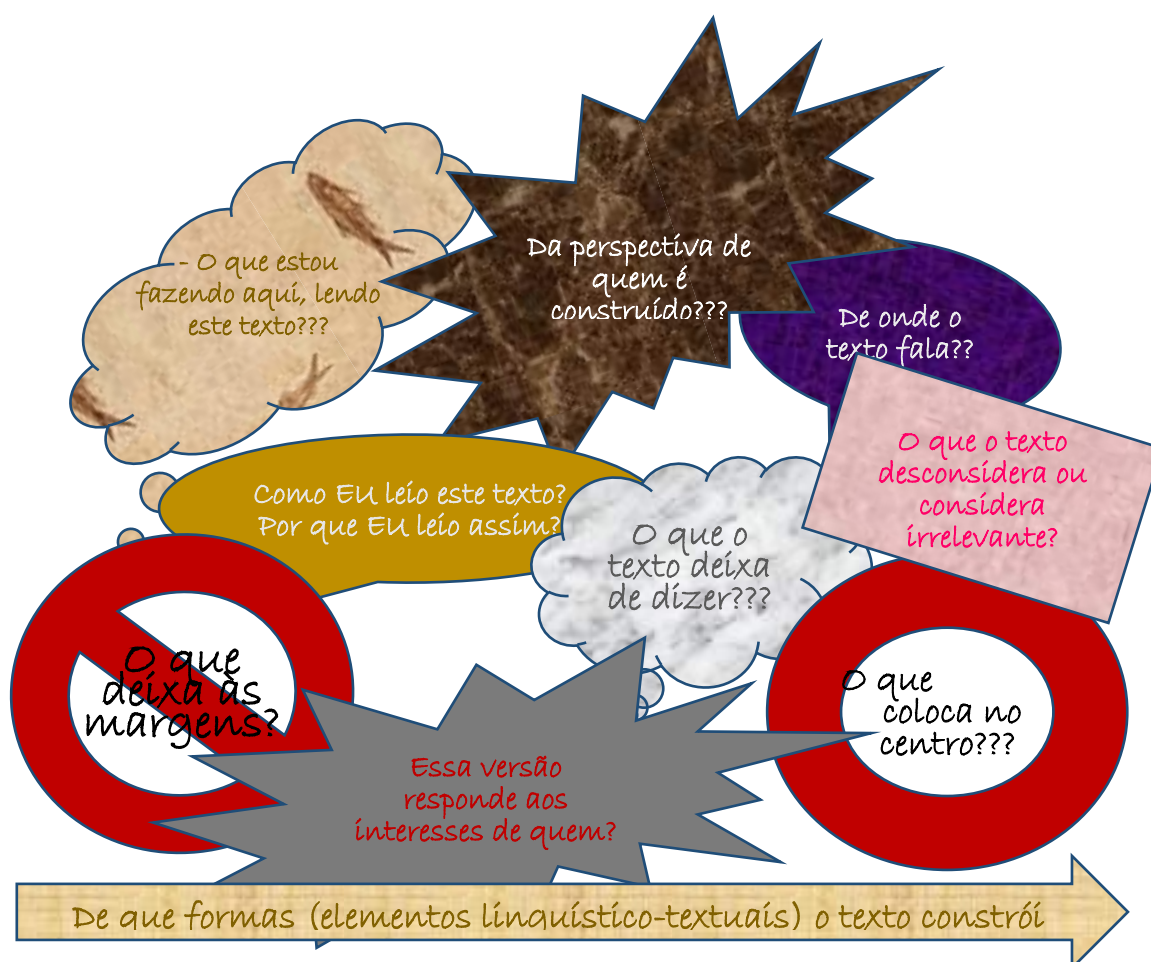
Nessa perspectiva, a autora defende que o LC considera o discurso do falante como fonte de percepções e/ou intenções, reveladas ou implícitas. Essas percepções e/ou intenções ocorreriam na recepção do interlocutor, o qual, ao contestar e questionar as ideias do texto, pode reformulá-lo, na medida em que vivencia o texto, considerando seu contexto de produção e suas versões da verdade. Visto por esse ângulo, o interlocutor não é passivo. Ao contrário, ele se apodera do texto ao refletir sobre sua essência e, com isso, desenvolve conhecimento. Mais saberes, por sua vez, representa um status mais elevado de poder. Esse conhecimento, conforme Janks (2016), implicaria transitar pela diversidade, com pertencimento e um discurso ainda mais persuasivo, que representaria novos designs.

Na mesma linha, em sua interpretação sobre o ensino à luz do LC, Duboc (2016) refere-se à maneira como o leitor percebe a construção socioideológica do texto, ao compreender criticamente suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção. Pela visão mais atualizada do conceito de letramento, segundo essa autora, o viés *crítico* é marcado pelo exercício de desvelar privilégios e ocultamentos contidos no texto, sendo importante, no ensino voltado ao letramento, questionar as práticas discursivas e reconhecer a relação de cultura, poder e dominação imbuídas na comunicação, com vistas a promover mais justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento por meio do diálogo.

Por esse prisma, a problematização também é indicada por Duboc (2016) como um fator motivador para o desenvolvimento do pensamento crítico no aprendiz, capaz de revelar não apenas o discurso imbuído no texto, mas, sobretudo, levar à própria compreensão de seu conteúdo, em um exercício de “ler, se lendo” (grifo de DUBOC). Na visão dessa autora, o LC é entendido como uma perspectiva educacional ou filosófica, que transparece no trabalho de sala

de aula de línguas a partir de respostas a questões como as representadas na figura a seguir.

Figura 7 - Questões problematizadoras – LC



Fonte: Autora (2021), com base em Duboc (2016)

Conforme representado na figura 7, o questionamento funciona como um impulso motivador para a reflexão e o pensamento crítico dos aprendizes. Através de perguntas, o professor conduz o processo de LC, visando à reflexão e ao debate, permitindo aos discentes o (re) conhecimento de si e dos seus saberes prévios (O que estou fazendo aqui, lendo esse texto? Como eu leio este texto? Por que eu leio assim?); a percepção do interlocutor e seu respectivo contexto (Da perspectiva de quem é construído? De onde o texto fala?), bem como a revelação de intenções contidas no texto (O que o texto coloca no

centro? O que deixa às margens? O que deixa de dizer? O que desconsidera ou considera irrelevante? Essa versão responde aos interesses de quem?). A partir daí, é possível debater e posicionar-se sobre o tipo de discurso ao qual o interlocutor adere, bem como compreender quais os elementos linguístico-textuais utilizados para produzir tal efeito – e por quê.

Essa característica do LC ser orientado pelo questionamento é um ponto de convergência entre Janks (2009; 2016) e Duboc (2016), marcado pelo fato de ambas as autoras sugerirem a reflexão acerca dos interesses atendidos a partir da apelação do texto. Outro ponto em comum entre essas autoras refere-se ao exercício de desconstrução e reconstrução do texto que esse questionamento proporciona e o quão importante é para que o LC ocorra.

Por sua vez, Shor (1999) problematiza exatamente esse ciclo formado pelas ações de design e redesign, elaborado por Janks (2016), ao questionar o LC como processo de conscientização das práticas historicamente construídas nas relações de poder e sobre a forma como somos moldados pelas palavras que usamos e encontramos ao decorrer de nossas interações com os outros. Ao interpelar sobre o assunto, o pesquisador reflete acerca do uso da linguagem comoum a força social que constrói os sujeitos; sobre a forma como se podem usar e ensinar discursos de oposição, sem desprezar a própria cultura; e, principalmente, sobre o que é ser letrado criticamente. No LC, examina-se o próprio desenvolvimento e essa lente ajuda a revelar o mundo. Ou seja, a proposta do LC parte da visão local para a visão global e corrobora um convite à autocrítica, à releitura do próprio contexto (SHOR, 1999).

Partindo do princípio de que o LC é uma abordagem educacional contemporânea, JORDÃO (2016) também considera o sentido de língua como discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos nas práticas sociais, que implica o entendimento de mundo como construção social, cultural, ideológica, política, interpretativa. Sob essa perspectiva, o LC gera a multiplicidade de sentidos que possibilita muitas verdades a serem partilhadas socialmente. Essas verdades não devem ser assimiladas passivamente pelos sujeitos que as percebem, sendo necessário levar em conta a amplitude do espaço onde ocorrem as relações globalizadas, além da infinidade de interesses que variam de acordo com cada contexto (JORDÃO, 2016).

Com base na visão de Jordão (2016) e nas considerações de Janks (2009; 2016), Duboc (2016) e Shor (1999), apresentadas anteriormente, o LC aparece relacionado a possibilidades reais e imediatas de se viver novas e diversificadas experiências, em situações interativas e espaços variados, através de um constante movimento de leitura, de interpretação e de construção de(novos) sentidos. Isso remete ao papel da escola, como instituição responsável pela formação de sujeitos-cidadãos (SOARES, 2015).

Ainda no que compete ao conjunto “escola-ensino de línguas-letramento crítico”, Soares (2015), na mesma linha dos autores já citados, entende determinante ressignificar o ensino, de maneira que a escola seja realmente focada na formação cidadã, ao mesmo tempo em que recomenda, para tanto, a mobilização local na/pela escola (p.44). Para tanto, é necessário mais que a boa vontade do professor ou da direção da escola; há que se dispor de políticas públicas para direcionar as ações, de forma a darem resultado efetivo.

Em síntese, o ensino de línguas, na contemporaneidade, está relacionado à participação social, ao uso do discurso como prática construída e à compreensão de contextos diversos. Isso pressupõe o uso consciente/intencional da língua(gem), o que remete ao entrelaçamento da alfabetização com o LC. Assim, a abordagem educacional, ressignificada pelo LC, trabalha a multiplicidade de sentidos partilhados socialmente, o que promove a amplitude dos saberes e das relações, além de possibilitar novas construções de sentidos. Questionamentos acerca das intenções dos discursos evidenciam escolhas, bem como promovem a discussão sobre diversidade e acesso.

Por esse prisma, autores não são neutros, tampouco leitores/ouvintes são isentos, uma vez sujeitos constituídos histórica e culturalmente, com conhecimentos prévios a serem valorizados. Portanto, o viés crítico do letramento é marcado pelo exercício de revelação do não dito e do questionamento em relação às práticas discursivas. Dessa forma, o ensino de LI, à luz do LC como perspectiva educacional, ocorre em sala de aula através da eficácia de políticas públicas; de práticas escolares desafiadoras; do empenho em responder a questões sobre intenções autorais, contextos de produção e recepção; bem como de fatores histórico-culturais e estratégias linguísticas.

Não obstante, como filosofia socioeducativa, esse tipo de ensino demanda regulamentação. Uma noção acerca das referências reguladoras do LC é apresentada na seção subsequente.

5.5.2 O letramento crítico nas Orientações Curriculares Nacionais e no Referencial Curricular Gaúcho

Ao apontar como papel do ensino de línguas adicionais não somente o aspecto linguístico do idioma, mas a contribuição para uma outra formação, a qual preenche o aprendiz com conhecimentos, criticidade e cidadania, as OCEM (2006) ratificam que o LC está, de uma vez por todas, no cerne da nova visão de educação e do ensino de línguas, ao reconhecer que o projeto de ensino para o letramento vai ao encontro da proposta de inclusão social e digital, além de atender ao propósito educacional. Tais orientações beneficiam o trabalho da linguagem vinculado ao desenvolvimento da cidadania, uma vez que tratam as diferentes maneiras de ver, descrever e explicar à luz da cultura (OCEM, 2006).

Essa perspectiva corrobora o reconhecimento institucional de que o viés crítico do letramento propõe o uso da língua adicional como uma oportunidade de inserção social, de novas representações, comportamentos e valores. Ou seja, o LC atribui novos sentidos a nós próprios, aos outros e ao mundo (JANKS, 2009; 2016; DUBOC, 2016; JORDÃO, 2016; SHOR, 1999), quando colocado em prática no processo de ensino.

Aprender línguas, portanto, à luz do LC, na perspectiva das OCEM (2006) é saber acionar os conjuntos de informações adequados ao contexto de comunicação específico, isso é, adaptar-se a contextos comunicativos – espaços de uso da língua com pertencimento. É ser capaz de utilizar repertórios linguísticos ao produzir e receber adequadamente (adaptadamente, a ponto de estar inserido e participar) os enunciados específicos e próprios de cada situação comunicativa.

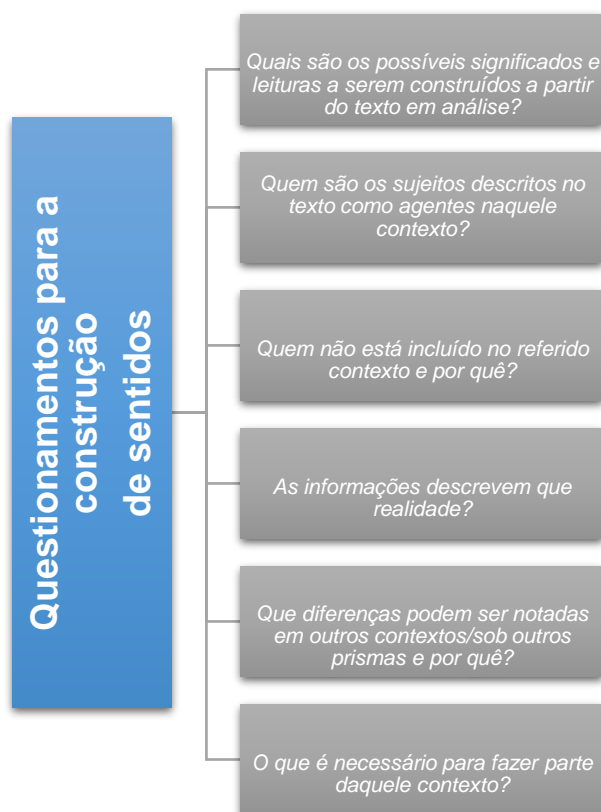
Por exemplo, um mesmo texto pode comunicar de formas distintas. A história de um anúncio do dia das mães, questionada diferentemente, pode ou não ser suficiente para o desenvolvimento de aprendizes críticos. Na interpretação das OCEM (2006) acerca do LC, o foco estaria nas representações

que os aprendizes teriam desse evento a partir de suas vivências sobre ele. Da mesma forma, ocorreriam as análises a respeito, por exemplo, de questões raciais, de gênero, etc.

Dessa forma, a Pedagogia Crítica (PC) aparece como uma forma de desvelar ideologias veiculadas pelos diversos enunciados, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos e revelando as intenções dos discursos (JORDÃO; FOGAÇA, 2012).

Alinhadas às teorias, as políticas públicas no Brasil em geral (ver PCN's, OCEM, BNCC e, inclusive, o RCG) legitimam o Ensino de Línguas voltado à vivência de situações reais e à habilidade de construção de significados, incluindo informações não explícitas nos textos, mas contidas nas entrelinhas do material oferecido como insumo, a fim de estimular e formar o aluno-cidadão-crítico. Isso significa que o insumo pedagógico, em sintonia com a visão de LC, deve instigar perguntas/reflexões tais como as representadas na figura abaixo.

Figura 8 – Questionamentos para a construção de sentidos



Fonte: Autora (2021), com base nas OCEM (2006) e DUBOC (2016).

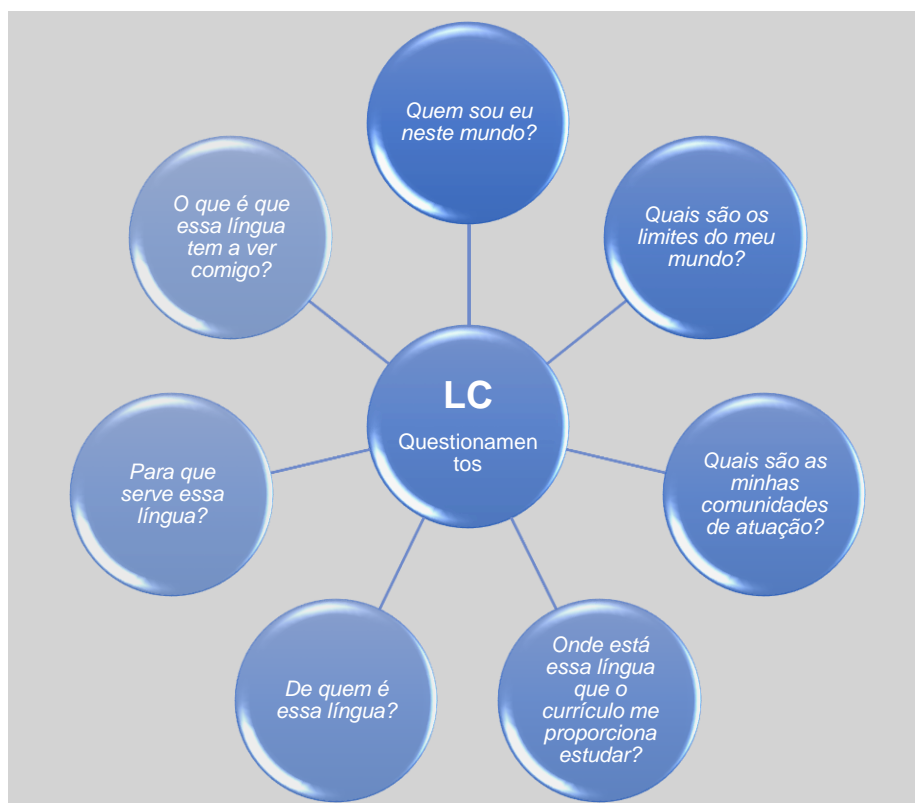
Os questionamentos representados acima estão alinhados com a forma de conduzir a problematização do texto sugerida por Duboc (2016), com vistas a instituir o LC em sala de aula (visto anteriormente). Inicialmente, o aluno utiliza seu conhecimento prévio para descobrir possíveis significados construídos a partir do texto. Logo após, a identificação dos sujeitos-agentes descritos no texto, permite ao aprendiz a percepção do contexto de origem e, conseqüentemente, de fatores importantes, como socioculturais e econômicos, para a compreensão crítica da situação apresentada.

Na seqüência, o questionamento em torno de quem é excluído pelo texto precede a análise de posicionamentos tendenciosos, instigando o aprendiz a imaginar mudanças e diferentes cenários para a situação em debate. Por fim, a discussão acerca das prerrogativas de inclusão no meio analisado contribui para a autorreflexão e a reflexão sobre o outro, bem como sobre as respectivas culturas.

Destarte, o potencial dessas perguntas permite relacioná-las à formação cidadã, dada a maneira com que, gradativamente, promovem a compreensão e a reflexão sobre o lugar que o aluno ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído do processo social e cultural que analisa. Essa propriedade corrobora a problematização como um passo importante para a geração do debate em torno das mais variadas temáticas que oportunizam o desenvolvimento da cidadania (OCEM, 2006, p. 93).

Por sua vez, ao referenciar o ensino de línguas adicionais na escola e ao orientar como esse ensino deve servir para o desenvolvimento do sujeito-cidadão, o RCG (2009) reforça o objetivo de promover oportunidades de LC no mundo globalizado, com vistas à compreensão e reflexão sobre o uso da linguagem e a interculturalidade, atendendo, da mesma forma, para questionamentos como os que seguem:

Figura 9 – Questionamentos para o LC segundo o RCG (2009)



Fonte: Autora (2021), com base em RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2009)

Notadamente, os questionamentos propostos pelo RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2009) valorizam, em primeiro lugar, o autoconhecimento do estudante, e sua forma de se ver em relação ao seu contexto local (Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação?). A seguir, a lente é redirecionada à língua-alvo, permitindo o (re) conhecimento de (novas) perspectivas e mundos (Onde está essa língua que o currículo me proporciona estudar?). Ao longo do processo de problematização, a consciência e a apropriação linguística pelo aluno são incentivadas e podem ser confirmadas, também, através do questionamento (De quem é essa língua? Para que serve? O que é que essa língua tem a ver comigo?), corroborando a ideia de que uma língua global é de todos quantos participam ativamente dessa grande comunidade humana.

Comparativamente, pode-se observar que ambos os documentos (OCEM e RCG), assim como Duboc (2016), abordada como referência teórica- autoral, confluem na indicação da utilização de questões reflexivas para suscitar a criticidade dos alunos e construir sentidos. Essas perguntas podem ocorrer na língua materna, se o nível de proficiência não permitir a discussão na língua-

alvo. O que importa é que o ensino da língua adicional deve criar condições para que o educando se engaje em atividades sociais no âmbito local e global, refletindo sobre temas relevantes ao seu contexto e outros. Isso possibilita, a partir da interação, que se desenvolvam as habilidades linguísticas. Essa prática amplia a possibilidade de atuação do sujeito e seu discurso para além de seu domínio. É assim que a educação linguística promove o LC e garante condições para os aprendizes perceberem seus limites e poderem superá-los (RCG, 2009).

Em síntese, promover o LC no ensino de línguas é uma ação complexa, que supõe alunos construtores de conhecimento, produtores de artefatos (um livro, um vídeo, um portfólio), valorizados por o que são, por o que sabem e pelo contexto de onde se originam. No LC, os sujeitos são valorizados a partir de contextos (JANKS, 2009). Dessa forma, o ensino voltado ao LC encerra em si todo um conjunto de diligências que começa na ambientação motivadora, perpassa a problematização do tema/texto, e culmina

Como todo processo educativo, o LC deve ser avaliado. Tendo em mente o que foi estudado até o momento, essa avaliação à luz do LC valoriza a subjetividade em detrimento do pragmatismo do ensino tradicional; alinha adequações em vez de perseguir a assertividade; desconstrói, constrói e questiona sentidos, no lugar de apontar certezas. Destarte, a forma de avaliar um trabalho dessa monta requer a visão no processo e esse é o ponto da próxima discussão acerca do LC.

5.5.3 O Letramento Crítico: a questão da avaliação

A avaliação voltada ao letramento ganhou evidência ao final do século XX, com a contribuição da sociologia e da antropologia, pela valorização do aluno, da criatividade, da autonomia e da coletividade. O diálogo interdisciplinar, estabelecido com áreas como a Sociologia e a Teoria Social, direcionou o currículo escolar para a valorização da diversidade, da subjetividade e legitimou a multiplicidade de sentidos como parâmetro válido na avaliação (DUBOC, 2016).

Procurando integrar letramento e avaliação nas aulas de LI, Mattos e Paschoal (2010) diferenciam a avaliação somativa da avaliação formativa. A

primeira, voltada à verificação do domínio e das deficiências do aluno em relação a áreas específicas, está, portanto mais distante da proposta de LC, se for considerada unicamente. A segunda, preocupada com o direcionamento do aprendiz a melhorias contínuas, através de instruções e ajustes que ocorrem durante e fazem parte do processo educativo, é o tipo de avaliação que condiz com as prerrogativas do LC (MATTOS; PASCHOAL, 2010).

Esses autores defendem, ainda, que ambas as etapas (LC e avaliação) devem acontecer concomitantemente e seguir a perspectiva crítica. Neste estudo foca-se na avaliação formativa, visto que a proposta pedagógica se desenvolve modularmente e cada etapa é importante para a excelência dos resultados. Dessa maneira, a observação constante permite o redirecionamento das ações docentes, se necessário, para que a aprendizagem seja efetiva. Além disso, essa é a forma avaliativa que considera o aprendiz integralmente, e não somente no tocante à evolução linguística. Isso converge com a perspectiva de mudança comportamental que se espera verificar no decorrer e ao final do processo de ensino-aprendizagem.

Ao tratar avaliação como todo o julgamento a respeito da produção do aprendiz, Sadler (1989) especifica que a do tipo formativa é aquela referente à qualidade e ao desempenho no/do trabalho, a qual pode ser usada para redefinir e melhorar a aprendizagem, a partir da reformulação das decisões pedagógicas, ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Paralelamente, conforme Pereira (2008), a avaliação formativa é como *uma articulação teórico-metodológica*, a partir da qual o aprendiz desenvolve, no processo, estratégias necessárias e importantes ao seu crescimento. Essa percepção o torna agente na construção do seu conhecimento, além de desenvolver sua habilidade de autoavaliação e avaliação, à medida em que compreende como ocorre sua própria aprendizagem. Dessa maneira, segundo a autora, o aluno vê-se envolvido no compromisso de alcançar os objetivos traçados e está ciente dos critérios que norteiam a avaliação.

Com base nesses preceitos, é possível entender que a avaliação formativa, ao apontar o nível de (des) envolvimento do aprendiz nas tarefas, torna-o mais responsável pelos resultados ao longo de todo o processo

educativo, na medida em que ele participa da sua avaliação e da avaliação da proposta.

Da mesma forma, pode-se inferir que, ao dar voz e protagonismo ao aluno, antigas questões como a dispersão em sala de aula, a falta de interesse dos estudantes e comuns atritos entre esses e o professor podem ser superadas pela integração, pela vivência democrática e o interesse mútuo em construir novos saberes, respeitando-se os anteriores e as diferenças.

Nessa perspectiva, o primeiro ponto importante na dinâmica da avaliação formativa a ser discutido é *o que avaliar*. Considerando os aspectos a serem levados em conta na avaliação formativa, Mattos e Paschoal (2010) entendem que as quatro habilidades devam ser consideradas com equilíbrio no momento de avaliar, observando-se o foco inicial na oralidade (comunicabilidade), levando-se em conta as experiências anteriores e questões mais relevantes para o desenvolvimento dos aprendizes como cidadãos, a reflexão crítica sobre o tema proposto e sobre as relações de poder e injustiça existentes nos contextos.

Conforme Pereira (2008), mais que critérios, há de se observar o aluno, individualmente, como principal referência do processo. Isso significa contar com o seu comprometimento, a sua interação, com o contexto particular do seu trabalho e com *as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo*.

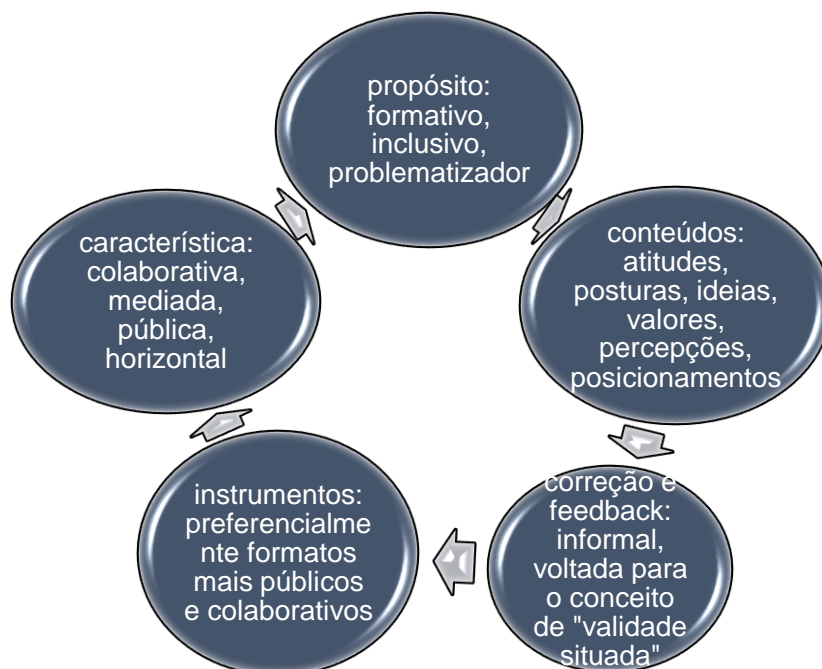
Na mesma linha, Duboc (2016) prevê a valorização das subjetividades, atitudes, posturas, ideias, valores, percepções e posicionamentos do estudante, no intuito de promover oportunidades de expansão das perspectivas, com base na ética e na responsabilidade. Segundo essa autora, deve-se levar em conta instrumentos e critérios diferenciados para uma avaliação voltada ao LC, os quais permitam contemplar o dinamismo, a multiplicidade e a adversidade contemporânea; a mediação; e as complexidades das relações humanas nas atuais sociedades globais. Para Duboc (2016), o LC encoraja os aprendizes a perceberem vários sentidos no texto; a estabelecerem conexões entre o texto e suas vivências prévias; a identificar questões de inclusão e exclusão sociais; a discutir sobre as representações e a razão delas; a reconhecer o outro e entender semelhanças e diferenças ao confrontá-lo; e a discutir o aspecto influenciador do texto.

Quanto à maneira de avaliar, Duboc (2016) explica que o LC não prevê a formulação de ações fixas. Isso, em razão do caráter social e da diversidade de sentidos a ser considerada no processo. Ademais, a não linearidade da problematização - característica das construções associadas ao LC - é um dos principais desafios para avaliar o desempenho do aluno sob a perspectiva crítica.

No que concerne à problematização, aos questionamentos do LC devem levar o aluno a refletir sobre suas respostas, justificando-as ao expressar seu pensamento. No tocante aos instrumentos, mais que o formato (teste, prova), há de se optar por formas mais reflexivas e colaborativas, que favoreçam a oportunidade de troca (comparações, contrastes, significações do outro), negociação de sentidos e expansão na maneira de pensar e agir do aprendiz, como entrevistas, diários dialogados, diários online, blogs, e-portfólios, avaliação em pares e autoavaliação. (Duboc, 2016).

Assim sendo, para uma proposta de avaliação a partir do LC, Duboc (2016) sugere considerar os pontos a seguir na prática de sala de aula de LI.

Figura 10 - Avaliação sob a perspectiva do LC segundo Duboc (2016).



Fonte: Duboc (2016)

Como se pode observar na figura 10, o propósito da avaliação formativa dever representar também um momento de aprendizagem, ao contemplar a inclusão e a reflexão. Para tanto, os pontos a serem observados são subjetivos, abrangendo atitudes, posturas, ideias, valores, posicionamentos, enquanto a correção e o *feedback* acompanham a informalidade, sem, no entanto, validar *qualquer coisa* (validade situada). Além disso, a autora sugere que os instrumentos avaliativos permitam a participação do aprendiz. Dessa forma, a avaliação formativa caracteriza-se como mediada, pública e horizontal (DUBOC, 2016).

Destarte, a validade desse tipo de avaliação como crítica está na sua dimensão social e política, no valor do significado dos resultados, bem como nas consequências sociais desses resultados. Ou seja, a validade de uma resposta está diretamente relacionada à adequação e significância que a resposta adquire em relação ao seu contexto de uso – ao que a autora se refere como *validade situada* (DUBOC, 2016, p. 72). Ainda, se a interpretação do aprendiz tem destaque, a autora julga natural a sua responsabilidade quanto à sua avaliação e sua coparticipação na avaliação do processo. Nessa linha, eis que a observação processual caracteriza o planejamento da avaliação voltada ao LC, sendo necessário avaliar e refletir sobre os resultados apurados do início ao fim, analisando em cada etapa do desenvolvimento da aprendizagem crítica, a partir de questionamentos e da valorização das construções de sentido, considerando os contextos onde ocorre a prática social, na qual o indivíduo é protagonista. Dessa forma, é possível dizer que a ação pedagógica voltada ao LC permite, também ao avaliar, que os aprendizes percebam como as relações funcionam na sociedade e a forma pela qual a linguagem pode influir em, e desestabilizar, estruturas contrárias ao bem comum, à ética, à justiça e à própria formação cidadã. Além disso, possibilita aos alunos compreender o que impede o sujeito de validar sua ação e/ou representatividade no mundo.

Em síntese, ao avaliar o LC, considera-se a multiplicidade de sentidos, a criatividade, a autonomia e a interação social do aprendiz. Essa prática vai ao encontro da avaliação formativa, processual, voltada a melhorias contínuas na aprendizagem e no fazer pedagógico. Enquanto à avaliação do tipo somativa importa a verificação dos domínios e deficiências do aluno, à avaliação formativa

interessa o posicionamento do aluno durante todo o processo. Essa forma de avaliar é participativa. O estudante é agente consciente do que e como se está avaliando, podendo desenvolver estratégias para contribuir com seu crescimento.

A avaliação formativa valoriza as quatro habilidades, com destaque para a oralidade, uma vez que a interação social é observada. Quanto aos critérios para a avaliação do LC, esses contemplam subjetividades como o dinamismo, as relações, os sentidos, as conexões, o conhecimento prévio, a criticidade. Por essa razão, a maneira de proceder é flexível, não linear, reflexiva, crítica, de acordo com as construções baseadas na problematização. Isso implica a observação de justificativas, comparações, contrastes, significações. Portanto, o propósito formativo, a observação de conteúdos subjetivos, a informalidade do feedback, os instrumentos colaborativos são características da avaliação processual voltada ao LC.

Considerando essas informações, para avaliar LC, faz-se necessário examinar como ele ocorre na prática em situações reais de sala de aula. Para tanto, foi efetuada a revisão de literatura na área e selecionados estudos que serão apresentados na próxima seção.

5.6 Estudos sobre Letramento Crítico na sala de aula de língua inglesa

Com o propósito de examinar como o LC pode contribuir no processo ensino-aprendizagem em sala de aula de LI, recorre-se a dois casos de estudos que foram desenvolvidos no MPEL, cujo critério de seleção foi a base teórica condizente com a do presente estudo, nos quais a abordagem da perspectiva teórica do LC resultou na produção de produtos pedagógicos organizados a partir de temáticas socialmente relevantes. A partir do relato dessas experiências, no que se refere ao tema, objetivo (s), participantes, contexto de ensino, proposta de ensino, resultados e conclusão, reflete-se acerca dos trabalhos realizados, reafirmando a importância do LC como o caminho mais consistente para a construção de conhecimento.

Sardinha (2017) investigou o LC na educação de jovens e adultos a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em LI. O objetivo

principal foi desenvolver o LC, a partir do debate acerca de um tema relevante – pluralidade cultural, em alunos de diferentes níveis³⁰ da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um curso extracurricular, oferecido sob forma de oficina, em uma escola da rede pública estadual de ensino na cidade de Niterói/RJ.

A pesquisa, de caráter qualitativo, seguiu os pressupostos de uma pesquisa-ação, com caráter interacionista e prática reflexiva. Primeiramente, os alunos foram convidados, por meio de inscrição, a participar de quatro (4) encontros de duas (2) horas de duração 93 cada, para aplicação de quatro (4) das oito (8) unidades didáticas dispostas no caderno de atividades da oficina, intitulado *Sing and Think* (Cantando e Pensando, tradução desta autora). O tema gerador das unidades didáticas constituintes do produto educacional foi a *pluralidade cultural*. Foram utilizados os gêneros textuais multimodais: canção, cartum, charge e vídeos curtos, em LI, com o propósito de suscitar reflexões acerca do tema, considerado relevante e urgente de ser tratado na realidade brasileira. O conteúdo trabalhou subtemas como discriminações, preconceitos, estereótipos, dentre outras reflexões. As tarefas foram elaboradas visando ao desenvolvimento do LC, a partir do debate crítico-reflexivo, baseado nos textos, e gerado por questionamentos. Os instrumentos de coleta de dados foram: a) Questionário de perfil; b) Aplicação de quatro unidades didáticas que abordam o tema — pluralidade cultural; c) Entrevista semiestruturada grupal, realizada após as atividades com canções e outros gêneros multimodais.

Os resultados apontaram que a oficina obteve êxito em sua função de proporcionar o desenvolvimento do LC, permitindo aos integrantes da amostra refletir sobre questões sociais, relacionamentos, opressão e exclusão, religião, preconceito racial, de gênero, entre outros.

A autora concluiu que o ensino-aprendizagem de LI precisa ser repensado no tocante aos seus objetivos, diante da prática pedagógica com os alunos da EJA. As aulas de LI devem proporcionar um ambiente de reflexões e de questionamentos sobre práticas sociais, culturais, locais e globais, enfim, ir além do ensino de habilidades linguísticas, do estudo gramatical, e mesmo da interpretação do texto. É importante proporcionar práticas de ensino de LI,

³⁰ Alunos a partir do 9º ano do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio.

voltadas à formação do cidadão, e que valorizem o papel do cidadão na sociedade.

Por sua vez, Soares (2018) desenvolveu uma proposta de MDA voltada ao LC para aulas de língua espanhola. O objetivo da pesquisa foi analisar a implementação de um MDA, com foco no eixo temático da “violência contra a mulher”, em uma turma de nono ano de uma escola do Ensino Fundamental da periferia de Bagé/RS.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, apresenta características de uma pesquisa-ação. Após um questionário inicial, direcionado a conhecer o perfil do participante e seu conhecimento prévio, o MDA foi implementado com tarefas visando o desenvolvimento das quatro habilidades em língua espanhola e a reflexão sobre a temática referida acima. A implementação do MDA ocorreu em quatro fases: sensibilização, compreensão, responsabilização e intervenção, somando 41 aulas, de 45 minutos cada aula. Durante esse período, na primeira etapa, o insumo oferecido visou a sensibilização e reflexão crítica em relação a situações de violência contra a mulher. A segunda etapa voltou-se à problematização do tema, à discussão sobre situações conflitantes e sobre a legislação. Nessa etapa, os alunos realizaram uma enquete, abordando o tema com professores, funcionários e alguns alunos. Na terceira fase, após pesquisas e debates, os estudantes, organizados em grupos, planejaram e produziram um folheto de conscientização sobre a importância do tema, além de elaborarem uma enquete e uma entrevista para aplicação das mesmas na fase posterior. Na quarta e última fase, etapa da intervenção, os discentes foram à cidade vizinha, Aceguá, localizada na linha divisória entre o Brasil e o Uruguai, onde, munidos dos folhetos produzidos, colocaram em prática o que aprenderam e desenvolveram. Nessa fase, realizaram a enquete com mulheres uruguaias, além de uma entrevista com um policial uruguaio, identificando como esse público se posiciona e/ou convive com a questão em pauta.

A geração de dados ocorreu por meio da gravação das aulas em áudio, vídeo e fotos das atividades de campo, bem como de vídeos reflexivos produzidos pela professora pesquisadora ao final de cada período. Quanto aos registros dos alunos, esses ocorreram através de autorreflexões e autoavaliações ao final das aulas e das etapas do MDA. Um relato escrito por

uma professora de apoio também foi utilizado como instrumento dessa pesquisa, além do material utilizado pelos alunos durante a implementação. Ao final, uma roda de conversa entre alunos e a professora-pesquisadora foi realizada, posteriormente à conclusão da intervenção pedagógica, para que todos expressassem suas opiniões acerca da implementação do MDA e os conhecimentos construídos a partir dele. Após essa conversa, os alunos preencheram uma rubrica, avaliando o MDA. Uma última tarefa encerrou os trabalhos, com a apresentação da produção para outras turmas da escola.

Os resultados demonstraram, apesar da falta de assiduidade de alguns alunos, do déficit de material e de conhecimento tecnológico, dentre outras limitações, que houve engajamento e colaboração dos alunos na realização das tarefas, desenvolvimento da escrita e da oralidade em língua espanhola, socialização oral entre os grupos ao compartilharem os resultados das tarefas, motivação dos alunos ao trabalharem com o tema, melhoria na pronúncia, difusão do trabalho realizado, aceitação do MDA pela turma de participantes, desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao tema.

A partir dos resultados, a autora concluiu que o desenvolvimento do LC qualificou o processo ensino-aprendizagem. Analogamente, o ensino de língua adicional contribui com a construção da cidadania, a partir do trabalho com problemáticas sociais. A intervenção foi relevante, haja vista a repercussão do trabalho ter gerado um convite para que os alunos voltassem à cidade de Acegúá para participarem de uma oficina sobre a temática.

Com base nas investigações apresentadas, é possível compreender como o ensino voltado ao LC se beneficia da utilização de temáticas geradoras. Isso ocorre no incentivo à reflexão crítica que desencadeia o debate e o posicionamento, na integração ocasionada no decurso da diligência produtiva, no engajamento colaborativo, na negociação engendrada pela diversidade de fatores que emergem no processo.

Na perspectiva de que esses indicativos funcionem bem no contexto projetado por este estudo para sua proposta pedagógica, perscruta-se, a partir deste ponto, aspectos inerentes ao professor-pesquisador como agente fundamental dessa forma de construção do conhecimento.

6 O PROFESSOR-PESQUISADOR DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA INVESTIGATIVA

Neste capítulo, discorre-se acerca do papel do professor-pesquisador como agente investigativo, que busca melhorar os resultados do processo educativo, ao se ocupar em analisar sua prática e seus efeitos na aprendizagem do aluno. Esta análise perpassa a performance docente no estudo piloto, as implicações dessa experiência para a PI, sua caracterização, a descrição do contexto de pesquisa e do público-alvo da investigação piloto, bem como a operacionalização da PI. Do mesmo modo, neste capítulo, apresenta-se um relato sobre o processo e a análise qualitativa, sobre o que representa a pesquisa-ação para a professora-investigativa e sobre alguns aspectos que podem ser adaptados de acordo com a realidade de outros contextos de aplicação.

6.1 O professor-pesquisador de línguas

Pode-se perceber que, ao longo das últimas três décadas, a formação de professores adaptou-se em muitos aspectos para refletir as mudanças imputadas à educação. Conforme Nunes e Cunha (2007), as políticas educacionais implementadas nos últimos anos pressupõem que, na formação de um professor e em sua atuação como tal, esse profissional tenha condições para desenvolver competências e habilidades investigativas e pesquisar sobre sua prática educativa.

Ao analisarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, referente ao curso de Licenciatura Plena (PARECER CNE/9/ 2001 e RESOLUÇÃO CNE/CP/1/2002), essas autoras identificaram a frágil formação dos professores como um limitador para se estabelecer uma educação básica de qualidade.

O estudo considera que, por um lado, o professor é constantemente desafiado em seu ofício, tendo que agir muitas vezes improvisadamente diante da variedade de situações não planejadas que enfrenta. Por outro lado, os registros no documento referido acima conferem destaque à pesquisa, como

elemento essencial na formação do professor. Nunes e Cunha (2007) apontam ser necessário que o professor seja preparado como pesquisador e assuma uma postura investigativa autônoma.

Na mesma linha, Silvestre (2012) defende que o professor que vivencia pesquisas em sua sala de aula, durante sua formação universitária, pode obter resultados mais significativos em seu desenvolvimento profissional, além de sair-se melhor ao relacionar a teoria à prática docente. Esse diferencial investigativo, segundo o pesquisador, decorre, principalmente, pelo interesse do professor em aprimorar os fundamentos e resultados a da sua prática.

Nesse sentido, Kudies (2005) desenvolveu um estudo acerca das experiências do professor de línguas e a repercussão dessas vivências em suas práticas. Os resultados mostraram que, cada professor possui princípios, crenças e saberes próprios, os quais moldam a forma como ele ensina. Ou seja, o que a autora revela corrobora as afirmações anteriores acerca do que determina o ensino e as ações em sala de aula advém das vivências de cada professor e de sua forma individual de ver e perceber o mundo.

Embora todas essas evidências reforcem a importância da formação acadêmica do professor como pesquisador, não significa, porém, que profissionais graduados em contextos menos favoráveis ao desenvolvimento do conhecimento científico³¹ estejam fadados a reproduzir as deficiências de sua formação universitária. Tampouco as limitações inerentes à escola e à sala de aula desviam um educador, se, como docente, ele sabe aonde pretende chegar, ou, ao menos, tem ideia dos rumos a serem seguidos (JUCÁ, 2016). Essas asserções podem ser depreendidas da observação empírica e da busca individual que todo o professor deve exercitar, no sentido de ter a preocupação precípua com a aprendizagem dos alunos, além de estar atualizado e informado acerca de novos recursos e tendências em sua área de atuação.

Por esse prisma, o professor, naturalmente, tem características em comum com o pesquisador - mesmo sem intenção de sê-lo. No entanto, quando

³¹ Segundo o site [jornal.usp](https://jornal.usp.br/universidade/a-dificil-tarefa-de-avaliar-a-qualidade-do-ensino-superior) (<https://jornal.usp.br/universidade/a-dificil-tarefa-de-avaliar-a-qualidade-do-ensino-superior>) as universidades brasileiras são classificadas em um ranking de qualidade, a partir da análise de três aspectos: projeto pedagógico, corpo docente e infraestrutura. Os resultados refletem, sobretudo, a reputação que o curso tem perante a comunidade acadêmica – algo parecido com a avaliação presente em rankings internacionais.

ele assume a empreitada de conduzir o processo de ensino-aprendizagem sob a lente da investigação, torna-se agente de seu desenvolvimento emancipatório (WITTKE, 2010). Em decorrência desse movimento, característico da pesquisa educacional, melhorias significativas ocorrem na prática docente e endossam a tônica da literatura científica acerca do professor pesquisador.

Esse debate, que valoriza a pesquisa na formação docente é, segundo Fagundes (2016), ainda recente e surge da necessidade de refletir a educação para dar conta das demandas do ensino. Voltado a estudar a natureza dos conceitos de professor *pesquisador* e professor *reflexivo*, o autor em pauta analisa como esses conceitos estão inseridos no campo da educação e aplicados à formação e à prática profissional.

Na visão de Fagundes (2016), na construção do conceito de professor pesquisador encontram-se disposições que permitem ampliá-lo para diferentes realidades educacionais, isso é, ele não se limita a reproduzir propostas prontas, mas desbrava possibilidades que geram conhecimento. O autor esclarece que, por um lado, negociações e colaborações entre professores ingleses de escolas secundárias e especialistas em educação de instituições superiores de ensino caracterizaram-se como pesquisa-ação, uma vez observado o processo colaborativo e a contribuição à mudança social.

Por outro lado, a prática dos professores das escolas secundárias inglesas, que deu sustentação a esse movimento, antecedeu o consenso em torno do conceito de pesquisa-ação e ensejou o conceito de professor pesquisador (FAGUNDES, 2016). Dessa forma, segundo o autor em pauta, os professores que têm a prerrogativa de experimentar, mediante suas categorias de hipóteses, aquilo que cabe à sua prática educativa e, assim, gerar teorias que partem dela, são professores pesquisadores.

No Brasil, o conceito de professor pesquisador surgiu também de um movimento de professores. Conforme Fagundes (2016), alguns desses profissionais, principalmente no Rio de Janeiro, revelaram a preocupação com a aprendizagem dos alunos e exigiram dos estratos acadêmicos mais coerência entre a produção de conhecimento em educação e a realidade da educação básica nas escolas. Nesse sentido, no país, a concepção de professor

pesquisador também se associou ao ciclo da pesquisa-ação, onde uma ação gera a investigação, que, por sua vez, renova a ação (THIOLENT, 2011).

Dessa forma, pode-se entender a frequência com que os docentes pesquisadores lançam mão da pesquisa-ação como metodologia para estudar suas próprias práticas, uma vez que essa modalidade de pesquisa, voltada à educação, permite utilizar o processo de investigação para aprimorar o fazer pedagógico – e, conseqüentemente, a aprendizagem de seus alunos (THIOLENT, 2011; TRIPP, 2005). No tocante a esse último aspecto, a pesquisa-ação tem caráter participativo, pressupõe o engajamento dos participantes no processo de reflexão, análise, produção de conhecimento e solução de questões, que visam à transformação de uma realidade social (TOLEDO; JACOBI, 2013).

No que concerne ao papel do professor pesquisador, ele motiva e garante a participação dos atores sociais envolvidos, a partir de propostas e estratégias apropriadas, que resultem no cumprimento dos objetivos. Segundo Fagundes (2016), essa atividade do professor pesquisador na educação básica refere-se à prática de produção de conhecimento e está representada na palavra *ação*, modificadora da pesquisa em pauta.

Em síntese, o professor, como pesquisador, é um agente na construção social do conhecimento. Como tal, ele se propõe a buscar elementos que enriqueçam essa construção, a analisar sua prática educativa e, assim, contribuir para a geração do conhecimento em cooperação com o estudante. Essa mobilização do professor para atender às demandas de seus alunos foi o que gerou os conceitos de professor pesquisador e de pesquisa-ação, ou seja: a ação de professores naturalmente pesquisadores. Seja na Inglaterra, onde professores foram estimulados a colaborar com os especialistas, seja no Brasil, onde professores se levantaram pela formação profissional, visando a uma educação de qualidade, o que caracteriza esses docentes é a ação em busca de melhorias para toda a sociedade, a qual pode acontecer através da pesquisa participativa.

Esse aspecto investigativo do professor produz referências importantes para a educação como um todo, tais como expertise e material didático, os quais instrumentalizam novas investidas de profissionais nessa área no campo da

investigação científica. Dessa forma, com o trabalho de pesquisa efetuado neste estudo, espera-se também suscitar mais ações educativas no sentido de promover a Causa Animal como um tema a ser mais discutido no escopo da Educação Ambiental, na transversalidade das disciplinas mais diversas, enfim, na escola.

Essa pretensão está embasada nas evidências empíricas adquiridas a partir do estudo piloto aplicado em uma escola pública do ensino fundamental e corroboram a possibilidade de ensinar LI a partir da reflexão acerca da ética e do respeito na relação entre os seres. Tal experiência encontra-se relatada nas seções posteriores, onde surdem as mais significantes ações docentes da professora-pesquisadora e as implicações desse evento piloto para a proposta investigativa e pedagógica ora apresentada.

6.2 A professora-pesquisadora em ação: o estudo piloto

O estudo piloto desta pesquisa, intitulado *O Ensino da Língua Inglesa através de um tema transversal – um olhar sobre o tratamento animal* foi implementado em junho de 2019, no período de seis encontros, em um Curso Livre de LI de nível Básico ³² da Escola Estadual de Ensino Fundamental Seival, na comunidade do Seival, município de Candiota – RS/BR. Do total de dezesseis alunos inicialmente inscritos no Curso, apenas cinco finalizaram as tarefas do estudo piloto.

Nessa modalidade de pesquisa, de menor extensão, foi desenvolvida e aplicada uma proposta de IP, destinada ao ensino-aprendizagem de LI, a partir do tema Causa Animal, com base na perspectiva do LC. O objetivo foi verificar o desenvolvimento das habilidades comunicativas bem como a criticidade e a visão de mundo dos alunos ao utilizar a LI, a partir de tarefas relacionadas à questão mencionada. Dessa forma, foi possível obter contribuições para o aperfeiçoamento das propostas investigativa e pedagógicas do presente estudo.

A realização do piloto ocorreu em três etapas. Na etapa inicial, houve a aplicação do questionário de perfil (para mais detalhes, ver Apêndice A) e das

³² A1

tarefas diagnósticas (pré-teste) (para mais detalhes, ver Apêndice B). A seguir, ocorreu a intervenção piloto (Apêndice C); e, na etapa final, o pós-teste (Apêndice D).

Por meio do questionário de perfil, composto por dez perguntas, foi possível coletar informações sobre os alunos envolvendo nome; idade; escolaridade; experiências; tempo de contato com a LI; interesses; preferências; facilidades; e dificuldades em relação à comunicação em LI. Esse instrumento foi aplicado no primeiro encontro, de uma hora, após a apresentação da pesquisa aos alunos participantes. Para tanto, a professora procedeu à distribuição de uma folha impressa com as perguntas do questionário de perfil a cada participante, enquanto as projetava no quadro, para a leitura conjunta que antecedeu o trabalho dos alunos nas respostas. Nessa mesma etapa inicial, o pré-teste possibilitou que se verificasse o conhecimento prévio dos participantes, através de sete atividades, que abrangeram aspectos comunicativos (apresentação; formulação de perguntas e respostas;), linguísticos (verbos e vocabulário); interculturais/temáticos (eventos sobre animais em diferentes contextos); e textuais (gênero documentário).

O pré-teste foi aplicado no segundo encontro ao longo de duas horas. Para tanto, a professora entregou a cada participante folhas impressas referentes às atividades e realizou a leitura conjunta das tarefas, antecipadamente ao momento em que os alunos trabalharam nas respostas. Enquanto essa ação discente ocorria, a professora motivou discussões; circulou entre as classes com vistas ao fornecimento de auxílio e à mediação do processo de aprendizagem; estimulou o relato das experiências; bem como incentivou a reflexão sobre a aprendizagem para o preenchimento da ficha autoavaliativa dos alunos.

Cumprida a etapa inicial, aplicou-se a intervenção piloto, que é detalhada na sequência. A intervenção piloto abrangeu dezoito tarefas - executadas ora individualmente, ora em duplas, organizadas com base nas informações coletadas na etapa inicial (questionário de perfil e pré-teste), de forma a estimular a integração e a colaboração. Essa etapa ocorreu em três encontros, de duas horas cada um, configurados, respectivamente, em três fases: a pré-escuta, a escuta e a pós-escuta.

A primeira aula, de pré-escuta, abrangeu aspectos relativos à compreensão de conceitos e do tema em situações comunicativas, utilizando conhecimentos prévios, verbos no presente simples, e explorando o contexto local dos participantes. Em comparação, a escuta, na segunda aula, envolveu a análise e o emprego de estruturas linguísticas a partir da exibição de um documentário sobre a relação humano-animal. Esse documentário apresenta um projeto voltado à recuperação de presidiários norte-americanos, a partir da doma de cavalos selvagens, em uma prisão no estado do Arizona. A reflexão e problematização acerca desse material possibilitou a prática de novos conhecimentos comunicativos, linguísticos, temáticos e interculturais, através da produção textual, de entrevistas e do uso de ferramentas tecnológicas (pesquisa na *web*, *Whatsapp*).

A pós-escuta ocorreu na terceira aula e culminou com a problematização do conteúdo do documentário "*Can horse taming prevent reoffending?*", ("*Pode a doma do cavalo prevenir a reincidência no crime?*"), trabalhado no encontro anterior, além da resignificação dos pontos discutidos até então.

Ao final, a etapa pós-intervenção pedagógica possibilitou que se averiguasse evidências de aprendizagem dos participantes, a partir da comparação do desempenho dos alunos participantes nas etapas anterior e posterior à administração da intervenção pedagógica. Nessa fase, foram repetidas as mesmas sete atividades da etapa anterior à aplicação da intervenção, porém em sequência diferenciada. As tarefas dessa última etapa foram aplicadas em um período de uma hora e envolveram os mesmos procedimentos de coleta e análise de dados, com o acréscimo de uma conversa informal, momento no qual os alunos e a professora expressaram suas opiniões sobre a experiência vivenciada.

A coleta de dados aconteceu no decorrer dos três encontros, através da realização das tarefas; da ficha de autoavaliação dos alunos, preenchida ao final de cada aula; da ficha de avaliação do professor, realizada ao logo das aulas; dos registros do professor em diário; da produção textual; e da observação do uso pelos alunos de ferramentas tecnológicas, tais como: a plataforma *Canva* de edição de texto, o buscador e tradutor *Google* e o *Whatsapp*.

Os resultados do estudo piloto são apresentados, resumidamente, a seguir, e evidenciam a necessidade de readequação da proposta pedagógica, no que se refere aos pontos destacados na seção posterior.

Em relação ao questionário de perfil, observou-se a média de idade dos estudantes - dezessete anos; o grau de escolaridade da maioria - ensino fundamental (58%); a inexistência de experiência anterior em LI; o interesse na comunicação com estrangeiros e no uso da web. Da mesma forma, pôde-se notar, por parte dos aprendizes, o interesse pelo tema Meio-Ambiente; a preferência pelas habilidades de compreensão e produção oral; além das dificuldades referentes às habilidades de compreensão e produção escrita.

Os resultados das tarefas aplicadas, em etapa anterior à administração da intervenção pedagógica (doravante EAIP), apontaram as dificuldades dos participantes no que concerne à apresentação social e à formulação de perguntas e respostas a partir dos insumos fornecidos. Não obstante, os participantes realizaram com mais facilidade as tarefas relacionadas ao vocabulário. Além disso, os discentes mostraram desconhecimento de eventos que implicaram a participação de animais fora de seu contexto; e reconheceram a concepção do gênero documentário.

Por fim, a análise dos dados da etapa posterior à administração da intervenção pedagógica (doravante EPIP) mostrou um progresso no desempenho comunicativo dos alunos. Esse progresso diz respeito à prática do conhecimento linguístico, temático e intercultural. Em relação ao conhecimento linguístico, os alunos conseguiram produzir um diálogo de apresentação, informando nome, idade, ocupação e origem, com mais precisão, utilizando o verbo *to be*, de maneira adequada à norma da LI, isto é, antes do sujeito nas perguntas e, após o sujeito nas respostas.

Da mesma forma, os estudantes foram mais bem-sucedidos nas tarefas envolvendo os verbos “to have”, “to like” nas diferentes formas de frases (afirmativa, interrogativa e negativa), bem como nas atividades envolvendo vocabulário referente aos animais. Nas questões que demandaram conhecimento de situações externas ao contexto local, os resultados mostraram que 75% dos aprendizes souberam responder sobre eventos de maus-tratos e 100% reconheceu o gênero documentário por suas características.

A partir dessas evidências, constatou-se que, ao engajarem-se nas tarefas da intervenção, os alunos utilizaram seus conhecimentos prévios, reconheceram e refletiram sobre a realidade dos animais no contexto local. Da mesma forma, os estudantes conheceram situações de outros contextos; compararam eventos e comportamentos ocorridos em diferentes cenários; e projetaram suas ideias ao empenharem-se no debate acerca da questão animal, defendendo seus pontos de vista e acolhendo novas visões. Nesse sentido, concluiu-se que haveria fundamento em estruturar a intervenção principal, visando o LC em LI, a partir da produção de um documentário acerca da Causa Animal.

Diante do exposto, é possível refletir sobre a contribuição do estudo piloto para a proposta investigativa.

6.2.1 Implicações do estudo piloto para a proposta investigativa

Após analisar os resultados do estudo piloto, faz-se necessário avaliar com mais clareza quais aspectos preservar e quais melhorar na proposta investigativa. Ao mesmo tempo em que o tema pareceu favorável à promoção do LC em LI, é importante revisar algumas questões.

Em relação à EAIP, a apresentação da proposta de trabalho é importante para o comprometimento de cada participante desde o início. Pelo alto índice de ausência e desistência no estudo piloto, pensou-se em estabelecer alguns critérios mais rigorosos de seleção para participar da pesquisa, a saber: idade mínima e participação na comunidade escolar.

Quanto às informações pessoais, é razoável afirmar que o conhecimento sobre cada participante, suas experiências e opiniões, contribui para equilibrar necessidades/interesses e tornar a experiência mais significativa a todos, fazendo com que os participantes se envolvam e colaborem mais durante o processo. Assim, pensou-se em condensar o diagnóstico inicial, presente na EAIP, como a exemplo de Soares (2018), apresentando as tarefas diagnósticas sob forma de questionário também, a ser respondido tão logo seja realizado o questionário de perfil do aluno. Essa decisão visou à composição de um retrato mais fiel de cada discente.

No que concerne à EAIP, os resultados obtidos permitiram que se conhecesse o grupo e organizasse as duplas, de forma a distinguir e relacionar os discentes do grupo mais experiente em LI (grupo A) com os do grupo menos experiente (grupo B). Isso posto, foi possível que os integrantes escolhessem seus pares no outro grupo, por afinidade, o que contribuiu positivamente no trabalho das díades. Por conseguinte, esse procedimento resta recomendável a ser replicado na proposta de IP.

Referente à EPIP, parece que a ideia de reproduzir as mesmas questões do pré-teste no pós-teste não surtiu efeito motivador aos estudantes, mesmo que tenha sido possível verificar claramente, na comparação de cada um deles, um melhor desempenho nas tarefas. Esse desempenho diz respeito a aspectos linguísticos, no que concerne ao emprego de estruturas da LI em PO e PE, como auto apresentação e simulação de diálogo, empregando o verbo to BE na forma interrogativa e afirmativa; comunicativos, referente ao emprego de certas estratégias na execução das tarefas; e culturais, no tocante à demonstração da compreensão sobre o contexto local, em comparação a outros contextos. Portanto, a proposta investigativa, apresentada neste capítulo, não contará com essa etapa, de pós-teste, cedendo mais tempo para a socialização dos trabalhos, roda de conversa sobre o processo de produção, apresentação do documentário e/ou a realização da feira de adoção de animais.

No que compete ao processo avaliativo, percebeu-se a necessidade de melhorar e incrementar a ficha autoavaliativa do aluno, além de aperfeiçoar a ficha avaliativa do professor, visando a valorizar mais os aspectos da aprendizagem e o desempenho no processo. Sendo assim, tanto o formato quanto os critérios dessas fichas foram revisados para a proposta de IP.

Tendo em vista essas considerações, a presente pesquisa se caracteriza por uma ação pedagógica auto reflexiva, no sentido em que examina suas práticas, verifica pontos a serem melhorados e reelabora novos caminhos para vencer suas metas, as quais também podem ser revistas. Sendo assim, a próxima seção incumbe-se de esclarecer e tipificar a pesquisa com base em suas características formais.

6.3 Caracterização da proposta investigativa

Esta PI, de abordagem qualitativa, envolve uma pesquisa-ação, uma vez que mantém “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”, em situação onde os participantes – pesquisador e público-alvo – “estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (THIOLLENT, 2011). Na pesquisa-ação, age-se para implantar a melhora planejada; monitorar e descrever os efeitos da ação; avaliar os resultados da ação; e planejar melhoramentos da prática, se assim se verificar necessário (TRIPP, 2005). Esse ciclo da pesquisa-ação se inicia com uma reflexão, um reconhecimento, uma análise situacional, que produz uma visão do contexto, das práticas atuais, dos participantes e envolvidos no estudo, a fim de identificar o que melhorar (TRIPP, 2005).

Ainda, ao estabelecer a natureza de um projeto de pesquisa-ação, Tripp (2005) a classifica em cinco modalidades: a Técnica (parte de uma prática existente); a Prática (o pesquisador escolhe/projeta as mudanças); a Política (visa à mudança de uma cultura); a Socialmente crítica (variação da Política, envolve mudança para a justiça social); e a Emancipatória (também variação da pesquisa-ação Política, tem como objetivo mudar o grupo social como um todo).

Nesse sentido, a PI apresenta características de pesquisa-ação socialmente crítica, uma vez que pretende suscitar a sensibilização, a consciência e a reação de um grupo de alunos em relação a situações de abandono e maus tratos aos animais, de maneira que, ao se posicionarem, possam desenvolver suas habilidades comunicativas em LI, em situações reais, com vistas a tornar o espaço onde vivem, e outros onde quiserem atuar, em um lugar melhor para todos, com mais saúde e respeito a todas as formas de vida. O contexto, no qual se ambienta este estudo piloto, está descrito claramente na próxima seção.

6.4 Contexto de pesquisa e público-alvo da proposta investigativa

A presente proposta foi elaborada originalmente com vistas a um curso livre de LI, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Seival, localizada no

Seival, distrito/bairro mais antigo do município de Candiota – RS, na região da campanha gaúcha, fronteira com o Uruguai, como pode ser observado na Figura 5 a seguir. Embora o percurso da pesquisa tenha sido desviado pela ocorrência da epidemia do Corona vírus, conforme explicado na introdução deste estudo, a apresentação do contexto da investigação inicial foi mantida para que se entenda o ambiente motivador de muitas escolhas neste estudo.

Figura 11 - Os limites do município de Candiota



Fonte: Google. Município de Candiota (2016)

Conforme pode-se observar na Figura 11, há uma proximidade geográfica do município de Candiota com o país vizinho, o Uruguai, representado no mapa pelas cidades La Lata e Aceguá. Esse aspecto influi no comportamento e na cultura regional, principalmente em relação às tradições do Pampa Gaúcho, presentes na música, na dança, na culinária, hábitos e atividades considerados pela população seivalense como patrimônio cultural, revelados através da doma de cavalos, do curtimento do couro, do chimarrão e do charque.

Segundo dados do último levantamento do IBGE (2016), Candiota conta com 9.362 habitantes e emancipou-se de Bagé em 1992, após se destacar com uma das maiores jazidas de carvão mineral do mundo. Seival é o distrito que está mais a noroeste e é o mais antigo dos seis bairros que constituem o município de Candiota. Similar a uma vila, o local contabiliza uma população de 600 habitantes e uma participação importante na história do estado Gaúcho, como palco da Batalha do Seival, ocorrida em 10 de setembro de 1836, durante

a Revolução Farroupilha – confronto que precedeu a proclamação da República Rio-Grandense, no campo dos Menezes, declarada por Antônio de Souza Netto em 11 de setembro de 1836.

Com um passado histórico e um futuro promissor, a população do Seival diz-se isolada pelo progresso desviado da vila, em razão do interesse e construção da fábrica de cimento Votorantin na BR 293.

A Figura 12, a seguir, mostra a rua Abreu, principal via do Seival, onde não raro se flagram pessoas conversando, crianças brincando, animais soltos e um silêncio típico de um ambiente rural.

Figura 12 - A Rua Abreu



Fonte: Autora (2021)

Na rua Abreu, além de três armazéns, dois restaurantes, o PTG³³ Batalha do Seival e a Escola Infantil Gente Feliz, está localizada a Escola Estadual de Ensino Fundamental Seival, onde a presente pesquisa se ambienta. A escola conta com uma estrutura física razoável para atender a 104 alunos. Essa instituição de ensino optou pela oferta da língua espanhola ao definir seu

³³ Piquete de Tradição Gaúcha – centro de convívio social de gaúchos tradicionalistas.

currículo, em função da sua posição geográfica próxima ao Uruguai, conforme mostrado anteriormente na Figura 5.

No entanto, a comunidade e os alunos se interessam por aprender a LI, principalmente para interagir com estrangeiros presentes no local em função da implantação de uma nova usina termelétrica, além de perceberem na LI vantagens para uma vida melhor – seja para a conquista de um emprego, seja para a comunicação na Internet.

Na sequência, a Figura 13 mostra a parte frontal da Escola E.E.M. Seival na rua Abreu.

Figura 13 - A Escola Seival



Fonte: Autora (2019)

A simplicidade das instalações não reflete o potencial humano que habita as aulas e os corredores dessa escola. As distâncias a serem percorridas por muitos alunos para chegarem ao colégio levaram à evasão e ausência às aulas, prejudicando o andamento do curso de LI ao final de cada período desde que iniciou a ser implantado. Apesar disso, com o apoio da direção, dos pais, e comunidade, o curso se manteve desde 2015 até o final de 2019 com turmas alternadas, ganhando novo significado ao integrar o projeto do Mestrado de Ensino de Línguas da Unipampa.

A direção, receptiva, ofereceu, além das instalações, os materiais básicos necessários à realização do curso. Assim, teve-se livre acesso ao projetor e caixas de som, material essencial para o desenvolvimento dos trabalhos audiovisuais, bem como ao material didático comum à sala de aula – como canetas, folhas A4, impressora e, se necessário, acesso a computadores (embora os de uso dos alunos estejam ultrapassados).

Conforme já mencionado na introdução deste estudo, em razão do isolamento social decorrente da pandemia, a proposta de intervenção principal teve que ser revista de forma extraordinária. Optou-se por manter a apresentação do contexto de aplicação programado inicialmente, o mesmo do estudo piloto, conforme descrito em seção anterior. Da mesma maneira, decidiu-se por apresentar e analisar a proposta de IP, considerando esse contexto, porém, projetando a aplicação da proposta para uma oportunidade futura e disponibilizando o material didático para outros professores interessados em estudá-lo ou aplicá-lo.

Partindo dessa nova organização, foram revisados os instrumentos de geração dos dados que constituem o escopo da IP (Apêndice C), os quais se encontram detalhados na próxima seção.

Em tempo, como convém a uma pesquisa ética, os alunos participantes e seus responsáveis, caso menores de idade, foram solicitados a assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceitando voluntariamente a participação no estudo e a colaboração nos trabalhos. Esse termo encontra-se no Apêndice D.

6.5 Operacionalização da proposta investigativa

A seguir, observa-se a proposta investigativa, a partir dos objetivos, bem como de cada etapa da intervenção pedagógica, com seus respectivos aspectos.

As figuras são seguidas de suas descrições, além de sugestões e possibilidades que podem ser flexibilizadas, de acordo com o contexto de aplicação. Cabe, pois, ao professor, avaliar o que mais convém a sua turma, para que o trabalho flua da melhor e mais produtiva forma.

No quadro 2, a seguir, são apresentados a questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos originalmente planejados no período anterior ao advento da pandemia.

Quadro 2 - Operacionalização da proposta investigativa 1 - anteriormente ao advento da pandemia de COVID-19.

(continua)

Operacionalização da proposta investigativa 1	
Questão de pesquisa:	
<p>Considerando a importância da comunicação em LI para a comunidade do Seival e o consentâneo contexto para a implementação de um estudo voltado ao tema Causa Animal, este estudo propõe-se a pesquisar:</p>	
<p>1. Como o ensino da LI, na perspectiva do LC, pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos participantes em LI e para sua formação cidadã, como agentes críticos, éticos, e respeitosos à Causa Animal, em diferentes contextos e em consonância com sua história, sua cultura e o meio em que vivem?</p>	
Objetivo geral:	
<p>Desenvolver o ensino-aprendizagem da LI, à luz do LC, através da produção de um documentário com foco no tema Causa Animal, em um curso extracurricular básico, de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental na localidade de Seival.</p>	
Objetivos específicos	Questões de pesquisa
<p>Examinar, através de fichas (auto) avaliativas, de que maneira o tema Causa Animal contribui para o LC do aluno em LI, em relação à sua sensibilização, à sua compreensão, à sua ampliação da visão de mundo e seu posicionamento ético frente a situações de maus tratos e abandono de animais.</p>	<p>Como a associação da temática Causa Animal a uma proposta de ensino-aprendizagem de LI repercute na sensibilização, no interesse, na compreensão, na visão de mundo e posicionamento crítico do aluno?</p>

(conclusão)

Analisar o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno em LI, a partir do registro, em fichas avaliativas, de sua participação ativa/interação nas tarefas propostas e de sua produção textual - oral e escrita;	Como ocorre o desenvolvimento das habilidades comunicativas do alunos no decorrer do processo de produção, considerando a manifestação dos diferentes tipos de conhecimento –de mundo, de organização textual, e sistêmico?
Verificar o impacto da intervenção na comunidade local, através dos resultados da apresentação do produto – um documentário sobre o tema e uma feira de adoção animal – a serem registrados na roda de conversa e na ficha de avaliação conjunta.	Como a aplicação da proposta pedagógica pode repercutir no aluno, no contexto escolar e na forma com que a comunidade envolvida trata os animais?

Fonte: Autora (2021)

Como se pode notar pelo Quadro 2, o estudo direcionou-se, originalmente, ao desenvolvimento de uma proposta pedagógica, que abrange a IP e o MDA, a ser aplicada e posteriormente analisada, conforme demanda o MPEL. Não sendo possível essa aplicação, devido à pandemia causada pelo Corona vírus, a reconfiguração da proposta investigativa foi necessária e resultou na seguinte operacionalização, representada logo mais abaixo.

Antes, porém, para esclarecer cada um dos pontos relevantes do estudo, conforme o quadro acima, empreende-se em responder à pergunta de pesquisa e às demais perguntas associadas aos respectivos objetivos. A hipótese é que a discussão sobre a Causa Animal pode contribuir para o LC dos alunos e o ensino-aprendizagem de LI, a exemplo dos resultados obtidos a partir do estudo piloto. A temática é ampla e tem sido debatida em vários setores da sociedade, além de poder fazer ainda mais sentido se, assim como a pesquisadora, os participantes também forem simpatizantes ou protetores.

Conforme anunciado anteriormente, a figura a seguir apresenta o formato organizacional da proposta investigativa, tendo em vista as etapas do processo, suas respectivas aulas e os instrumentos de coleta de dados selecionados para cada momento.

Figura 14 - Organização da proposta investigativa

EAIP	CAUSA ANIMAL			EPIP
Diagnóstico	Mod.1	Mod.2	Mod.3	SOCIALIZAÇÃO
	<i>U1, U2, U3</i>	<i>U4, U5, U6</i>	<i>U7 U8 U9 U10</i>	<i>U11</i>
I1, I2	I3, I4	I3, I4	I3, I4	I5
	PROCESSO			

Chave de leitura:

1. EAIP=etapa anterior à intervenção pedagógica
2. Mod=módulo
3. U=unidade
4. I=instrumento de coleta de dados: I1= questionário de perfil
I2= tarefas diagnósticas;
I3= ficha autoavaliativa do aluno; I4= ficha avaliativa do professor; I5= roda de conversa;

Chave de leitura:

1. EAIP=etapa anterior à intervenção pedagógica
 2. Mod=módulo
 3. U=unidade
 4. I=instrumento de coleta de dados: I1= questionário de perfil
I2= tarefas diagnósticas;
I3= ficha autoavaliativa do aluno; I4= ficha avaliativa do professor; I5= roda de conversa;
- EPIP = etapa posterior à intervenção pedagógica

Fonte: adaptado de Dutra (2021)

A Figura 14 mostra cada momento da pesquisa, bem como a distribuição das aulas de acordo com os módulos e os instrumentos de coleta de dados utilizados em cada fase.

A EAIP deste estudo encontra sustentação na metodologia investigativa de Soares (2018), a qual teve início com a aplicação de dois instrumentos: o questionário de perfil (para mais detalhes ver Apêndice E) e as tarefas diagnósticas. Conforme Gil (2008), o questionário é uma técnica de coleta de dados composta por uma série de itens propostos de acordo com o interesse

investigativo. Esse instrumento permite obter informações de determinados respondentes, referentes aos aspectos mais variados, tais como seus conhecimentos, interesses, experiências, expectativas, valores, etc.

Nessa fase da presente PI, há a sugestão de aplicação do primeiro instrumento. Esse refere-se às experiências do estudante em relação à LI. Nessa mesma etapa, também é esperado que se formalize a adesão dos alunos ao programa, através da assinatura do termo de consentimento (TCLE. Para mais detalhes, ver Apêndice D). Essa etapa, está prevista para ocorrer no período de 2 horas e encontra-se detalhada a seguir.

O primeiro instrumento, o diagnóstico de perfil dos alunos, compreende dez questões sobre dados pessoais e a experiência dos estudantes com a LI. Esse instrumento permite obter informações sobre o perfil dos discentes que abrangem: nome, idade, nível de escolaridade, característica de personalidade, experiência do aluno com a LI, nível de conhecimento nessa língua adicional, preferências e dificuldades do aluno quanto às habilidades, objetivos do estudante e seu interesse pelos temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e trabalho e consumo). Com base na análise dos dados gerados por esse instrumento, a professora organiza os alunos em dois grupos: os mais experientes e os menos experientes em LI.

Em comparação, o segundo instrumento de geração de dados, o teste diagnóstico, visa a verificar o conhecimento prévio dos alunos quanto a aspectos comunicativos, linguísticos, interculturais e temáticos. Esse instrumento possui questões relacionadas a situações de cumprimento e apresentação pessoal; compreensão de texto audiovisual; discussão sobre o gênero documentário; atividades de CE, PE e PO, e a simulação da produção de um documentário. Com base nos resultados, o professor confirma a permanência dos alunos no grupo dos mais experientes ou no grupo dos menos experientes, ou realoca-os.

Após a definição desses grupos, os alunos unem-se em pares, os mais experientes com os menos experientes, conforme afinidade, para trabalharem em díades nas etapas posteriores, compartilhando conhecimentos e auxiliando-se mutuamente.

A etapa de IP objetiva o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da LI, a partir da aplicação do MDA. Essa fase está organizada

em três módulos, os quais marcam as seguintes etapas: 1) ambientação (período de apresentações, pertencimento, primeiros insumos linguísticos); 2) gênero em foco (fase de primeiro contato com o gênero e suas etapas); 3) mãos à obra (etapa de desenvolvimento das entrevistas, filmagem e edição do documentário) Após a finalização de cada módulo, a coleta de dados acontece com a utilização da ficha de autoavaliação dos alunos (constante no MDA ao final de cada unidade) e da ficha de avaliação do professor (para mais detalhes ver Apêndice F), com vistas a registrar as reflexões desses participantes acerca do impacto das atividades realizadas nas ações de ensino e aprendizagem.

Esses instrumentos são citados por Duboc (2016) como formas relevantes de avaliação do LC, uma vez que permitem aos discentes e docentes refletirem sobre os sentidos construídos durante o processo, compreendendo, comparando e contrastando significações próprias e do outro. Tais instrumentos foram utilizados na metodologia investigativa de Soares (2018), sob a forma de rubricas, gerando, inclusive, uma nota quantitativa, o que não exclui o valor qualitativo da avaliação. Esclarecimentos acerca desses instrumentos, neste estudo, são apresentados a seguir.

A ficha autoavaliativa (ao final de cada unidade do MDA) compreende sete tópicos, relacionados à aprendizagem do dia; à participação; à participação dos colegas; à aprendizagem a partir do colega; à aprendizagem proporcionada aos colegas; ao que foi mais significativo; ao que poderia ser melhor.

A ficha de autoavaliação discente é um instrumento de avaliação para a autorreflexão do aluno a respeito do seu processo de aprendizagem, que pode incluir a colaboração entre os discentes quando ampliar a análise com a troca, entre eles, das informações reflexivas (DUBOC, 2016). Nesse sentido, a autora prescreve que, ao final da tarefa ou da aula, o estudante responda a uma série de questões ou afirmações pré-estabelecidas e constantes na ficha, de forma a expressar sua opinião referente à sua evolução linguística e comportamental. A sugestão de Duboc (2016) é de reunir os participantes em pares após o trabalho individual de respostas, a fim de que discutam acerca de suas análises.

O modelo de ficha autoavaliativa criado por Duboc (2016)) condiz com a avaliação praticada na pedagogia crítica, ou seja, volta-se à autonomia pessoal, autodeterminação e acesso dos alunos ao campo social, ao mercado de

trabalho, à cidadania e à melhoria pessoal (COPE; KALANTZIS, 2003; 2005), superando a forma tradicional de avaliação, alicerçada nos testes. Nesses termos, a autoavaliação proposta neste estudo converge com a de Duboc (2016) e com os preceitos do LC, uma vez que objetiva oportunizar ao estudante refletir sobre sua aprendizagem, qualitativa e quantitativa, durante todo o processo.

Ao final de cada aula, após o preenchimento da ficha por cada participante, os alunos formam díades para analisar e comparar suas informações, bem como para comentar sobre suas conclusões. Ao término dos procedimentos de autoavaliação, o professor recolhe as fichas para análise posterior. Dessa forma, o docente compreende a visão do estudante acerca de sua performance e aprendizagem, podendo, inclusive, comparar essa visão com suas próprias anotações registradas na ficha de avaliação do professor – instrumento descrito a seguir.

A ficha avaliativa do professor (Apêndice F), conforme Duboc (2016), é um instrumento auxiliar do professor para avaliar seus alunos à luz do LC, permitindo-lhe o redirecionamento da prática pedagógica e sua melhoria. Conforme essa autora, ao elaborar as perguntas que compõem a ficha avaliativa, o professor desenha seu próprio roteiro de trabalho, com vistas a ajustar, reforçar e/ou inovar a proposta. A pesquisadora pontua que o desenvolvimento de um trabalho crítico não dissocia a relação ensino-avaliação. Sendo assim, todo o momento de ensinar é também um momento de avaliar (DUBOC, 2016, p. 75).

Com atenção redobrada para que as perguntas formadoras da ficha avaliativa não sejam tomadas de forma fixa, Duboc (2016) apresenta um modelo com perguntas direcionadoras para o professor, que envolvem a valorização pelo aluno sobre o seu conhecimento prévio e o do outro; a capacidade do aluno de ouvir a si e ao outro, de respeitar ideias diferentes das suas, e de estar aberto a mudanças. Além disso, o questionamento também verifica o reconhecimento do aluno em relação ao texto, no que abrange variações de sentido, diferentes interpretações, problematização, e atitude ética. Em outras palavras, pode-se notar, pelo modelo de Duboc (2016), a ênfase no aspecto subjetivo da aprendizagem, sem que os aspectos linguísticos sejam abordados. Nesse sentido, a sugestão apresentada é válida para este estudo, na medida em que a ficha avaliativa do professor objetiva verificar a evolução comportamental do

aluno enquanto indivíduo e ser social, possuidor de uma linguagem que, sob a ótica do LC, é impregnada de ideologias e, portanto, caracteriza-se como um instrumento de poder, de manipulação de discursos, capaz de manter ou interferir nas relações e estruturas sociais. No entanto, aspectos linguísticos também são levados em conta durante a avaliação da IP apresentada neste estudo.

Sendo assim, com base em Duboc (2016), a ficha avaliativa desta proposta abrange 7 tópicos, relacionados à aprendizagem diária; à participação e integração nas tarefas e com os colegas; à aprendizagem com o outro, aceitando a visão dos colegas e compartilhando a sua com eles; ao engajamento crítico-respeitoso nas discussões; e à contribuição para melhorias no processo. A partir da análise dos dados oriundos desse instrumento, a professora pode organizar um histórico da trajetória de cada participante no processo, a fim de avaliar cada indivíduo.

No que concerne à EPIP, essa fase tem como objetivo a verificação do impacto da IP nos alunos e na comunidade escolar. Nessa etapa, a geração de dados ocorre através da roda de conversa (situada no final do MDA), um recurso metodológico que, segundo Melo e Cruz (2014) é uma possibilidade de comunicação dinâmica e produtiva entre alunos e professores, que promove a aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico. Conforme esses autores, a roda de conversa almeja a escuta autêntica e espontânea dos participantes sem a formalidade de uma avaliação tradicional, além de viabilizar um espaço interacional onde as pessoas envolvidas na pesquisa possam refletir sobre o objeto de estudo.

Sendo assim, a partir desse instrumento, é possível também a construção de novos sentidos e conceitos, que venham a gerar e/ou impulsionar mudanças de atitudes no meio pesquisado (MELO; CRUZ, 2014). Dinâmica adotada por Soares (2018) para finalizar a aplicação de seu MDA em sua investigação de mestrado, a roda de conversa foi empregada com o objetivo de identificar as opiniões acerca do processo de intervenção a partir do material e perceber se houve evolução crítica no que diz respeito à temática. Para estimular os alunos a levantar os aspectos positivos e negativos a respeito de cada ponto, a professora lançou perguntas referentes às aulas, às tarefas, à temática, e ao

MDA, de forma que os estudantes naturalmente pudessem expressar sua percepção inicial e final em relação à experiência que viveram e à própria aprendizagem.

Diferentemente do trabalho de Soares (2018), a roda de conversa que encerra a IP nesta pesquisa apresenta-se fortalecida pelas práticas de processos circulares, criadas por Boyes e Pranis (2015), no que se refere ao estabelecimento de uma sequência ordenada de ações. Para tais autoras, sentar-se em roda para conversar é uma ação dialógica, inclusiva e igualitária que promove o fortalecimento das relações e, no contexto escolar, tem como objetivo conhecer melhor o aluno, promover maior aproximação entre os pares e verificar sua opinião sobre o processo de aprendizagem. Da mesma forma, o evento permite perceber a evolução dos estudantes, no que concerne a sua percepção sobre um tema e/ou uma produção. Conforme as pesquisadoras, a conversa circular, condicionada pelos valores, aumenta o grau de auto responsabilidade dos membros do grupo em relação ao todo, além de reforçar os relacionamentos.

De acordo com Boyes e Pranis (2015), a dinâmica participativa do círculo caracteriza-se pela minimização do poder do facilitador (professor), o qual, apesar de controlar e se responsabilizar pela eficiência da atividade, se apresenta em nível igualitário aos outros membros.

Como organizador da dinâmica, o facilitador, previamente, convida os alunos ao encontro e estimula-os a trazerem para o evento um objeto que represente sua vivência no projeto. Conforme a metodologia circular de Boyes e Pranis (2015), o evento em círculo tem uma estrutura organizacional composta, basicamente, pelos seguintes elementos: acomodação das pessoas em círculo (sem mesas à frente); meditação (o professor como facilitador do diálogo); peça de centro (formada por objetos representativos do trabalho em pauta); objeto da palavra (sinalizador do direito à manifestação, que passa de mão em mão na ordem estabelecida pelo facilitador); cerimônia de abertura (um texto/música/exercício de sensibilização); identificação de valores (princípios básicos a serem observados na manifestação de cada um, para o bom andamento da atividade); geração de diretrizes (combinações, com base nos valores, para que todos se sintam seguros em participar da conversa,

considerando o objeto da palavra); *check in* (verificação de como os participantes chegam para a conversa); perguntas norteadoras (questões elaboradas pelo professor/facilitador, para que os participantes sejam estimulados a participarem com suas opiniões); *check out* (verificação de como os participantes saem da conversa); cerimônia de encerramento. Embora essa organização diferenciada seja o cerne da metodologia em pauta, as autoras citadas sinalizam que o modelo circular não é prescritivo. Ao contrário, o processo circular pode estimular, a partir de sua estrutura original, outros formatos, desde que sejam mantidos os seguintes pilares: o tratamento respeitoso de/a todos; o uso das cerimônias de abertura e encerramento, como marcadores do centramento; a proposta central; o uso do objeto da palavra, garantidor da ordem e vez da fala; e a participação do mediador.

Observando esses preceitos, a roda de conversa deste estudo visa a promover a comunicação aberta entre os participantes em relação à proposta apresentada e sua repercussão. Para tanto, optou-se por seguir a metodologia circular realizando o evento como uma celebração, articulando os aspectos temáticos e cognitivos em etapas distintas, através das questões norteadoras, à exemplo do que fez Soares (2018) em sua roda de conversa. Os círculos em si, de acordo com Boyes e Pranis (2015), são rituais. Aqueles que celebram o sucesso de um trabalho, explicam as autoras, tem o objetivo de reconhecer as realizações do grupo, evidenciar o que essas conquistas significaram para cada participante, exaltar o progresso alcançado através do esforço conjunto.

Adaptando as abordagens das autoras mencionadas no parágrafo anterior, em relação às questões norteadoras da roda de conversa da presente IP, na primeira fase, as questões norteadoras solicitam a opinião dos alunos quanto a situações de maus tratos e situações positivas que enquadram a relação homem-animal. Na segunda parte, as questões norteadoras enfocam o material e o processo pedagógico, levantando o parecer dos estudantes acerca das atividades, do conhecimento, da aprendizagem, bem como da experiência vivenciada em relação ao presente e futuro da vida real.

Cabe, ainda, destacar que tanto à EAIP quanto à EPIP não contam como aulas, enquanto diagnóstico e socialização, respectivamente. No entanto, essas etapas fazem parte do processo como um todo e, também nesses momentos,

deve ocorrer a geração de dados para análise. Portanto, diante da natureza deste estudo, voltado ao LC, a geração de dados acontece antes, durante e após a proposta de IP.

Dadas as informações acerca da organização da proposta investigativa, abre-se espaço para a discussão sobre o processo como foco da análise qualitativa, visto que essa é a abordagem do presente estudo.

6.6 O processo na proposta investigativa: a análise qualitativa

A pesquisa, de abordagem qualitativa, a partir da perspectiva de processo, segundo Scaramucci (1995), está voltada à análise dos dados gerados durante todas as etapas que o compõem. No que compete ao estudo de línguas, essa autora considera, por exemplo, que o desempenho linguístico do aprendiz, durante um determinado tempo, torna possível reconstruir o desenvolvimento da aprendizagem, a partir da sucessão de resultados. Sendo assim, o procedimento de geração de dados na perspectiva qualitativa, pela visão de Scaramucci (1995), perpassa a descrição das ações de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Em relação a esse aspecto, a escolha dos instrumentos que geram essas informações na presente investigação permite a análise e valorização do processo desde a EAIP, quando se verificam, a partir de questionário diagnóstico, o conhecimento prévio do aluno sobre o que será abordado na IP, além de sua experiência com a LI. Não obstante, essa verificação acompanha a evolução do processo de aprendizagem, permitindo o próprio melhoramento processual da IP, com base no *feedback* do estudante, expresso através da ficha autoavaliativa, bem como na observação do docente, registrada na ficha avaliativa.

Em relação à avaliação do processo, Scaramucci (1995) esclarece que importam os procedimentos. Sendo assim, a adequação da avaliação formativa, sugerida pela pesquisadora ao tipo de estudo voltado ao processo e adotada por esta investigação, reside na busca por criar condições para que os discentes percebam e analisem sua aprendizagem, através da ficha autoavaliativa, ao

mesmo tempo em que o professor, de igual forma, poderá fazer em relação à sua prática de ensino, com o uso da ficha avaliativa.

Considerando o exposto, pode-se dizer, em relação à estrutura do processual organizada em etapas, que cada fase compreende momentos subsequentes de observação e análise, exercidos a partir de instrumentos e procedimentos voltados a esse fim. Essa reflexão contínua permite o melhoramento do processo, através da revisão das ações e decisões, com vistas ao desenvolvimento integral do aprendiz, seja no sentido de seu desempenho linguístico-textual, como também manifestações comportamentais críticas, analíticas e autênticas.

Sendo assim, não obstante às adaptações, ajustes e atualizações que podem e devem ocorrer segundo a avaliação de cada professor interessado na aplicação desta proposta, a seção a seguir apresenta uma reflexão sobre alguns pontos passíveis de mudanças, na perspectiva de contribuir com a ideia de aperfeiçoamento constante.

6.7 A maleabilidade da proposta investigativa

Ao considerar que a execução da proposta pedagógica apresentada neste estudo possa interessar a mais professores que ensinam línguas, buscou-se relacionar, nesta seção, sugestões de aplicação, tendo em vista alguns aspectos específicos.

O ponto principal de flexibilização, na análise desta autora, está relacionado aos instrumentos de coleta de dados, uma vez que eles acompanham todo o processo formativo. Para a proposta apresentada, utilizaram-se cinco instrumentos, conforme apresentado anteriormente em quadro resumitivo (instrumento 1= questionário de perfil, instrumento2 = questionário de experiência em LI; instrumento3= ficha autoavaliativa do aluno; instrumento4 = ficha avaliativa do professor; instrumento5 = roda de conversa). No entanto, outros instrumentos podem ser utilizados, conforme o julgamento do professor, nas diferentes etapas da IP.

No que concerne à EAIP, tomando por exemplo o estudo piloto que contribuiu para a elaboração desta proposta investigativa, lançou-se mão do

teste diagnóstico (que fez parte da EAIP) e do pós-teste (que fez parte da EPIP) para comparação da evolução dos participantes, antes e após a intervenção piloto. Com base em Scaramucci (1995), a relação comparativa entre o momento inicial e o final, para a observação dos resultados, é característica da análise do produto e sua avaliação, tipicamente quantitativa.

Esse não é o intuito da IP principal deste estudo. Ao contrário, visa-se na IP a análise do processo educativo. Dessa forma, para a EAIP da IP decidiu-se pela implementação dos questionários diagnósticos, sem a repetição dos mesmos na EPIP. A sugestão, nesse ponto, é que os questionários sejam incrementados conforme a metodologia circular (WATSON; PRANIS, 2015), com providências e etapas que compreendem, no mínimo, a disposição dos alunos em círculo (sem mesas à frente); a meditação; uma cerimônia de abertura (acolhida); o estabelecimento do objeto da palavra (cada um tem sua oportunidade de fala reconhecida); as perguntas geradoras (questões acerca do tema e do conhecimento prévio em LI); e a cerimônia de encerramento. Sem embargo, pode-se enriquecer este momento inicial, providenciando uma peça de centro (com materiais significativos para a proposta); a identificação de valores (que regerão a conduta durante os trabalhos e mesmo no futuro); e a geração de diretrizes (uma ordem para as manifestações no momento e posteriores). Dessa maneira, cada participante poderá conhecer melhor seus pares no momento inicial do processo, visto que a geometria da dinâmica permite que cada um enxergue todos os outros de forma mais ampla ao compartilhar as informações, criando um senso comum de colaboração e integração (ibidem).

No tocante à fase de IP, outro instrumento usado no estudo piloto que não consta na IP principal³⁴, para geração e análise dos dados, é a gravação audiovisual. Esse recurso foi utilizado por Soares (2018) para o registro de momentos de interação em sala de aula, e por Oliveira (2017) para gravar todas as atividades desenvolvidas na sequência das aulas, quando desenvolveram suas investigações de mestrado. Conforme Oliveira (ibidem), essa pode ser uma

³⁴ Em função da pandemia causada pelo Coronavírus, foi necessário adaptar a pesquisa, revisando partes significativas do projeto inicial. Nessa adaptação, optou-se pela substituição da implementação da IP pela apresentação de uma PI e um MDA. Entendendo que a gravação audiovisual, como instrumento para a geração e coleta de dados, tem razão de ser na implementação da IP, optou-se pela exclusão desse instrumento da proposta, sem deixar de indicar seu emprego na intervenção.

forma útil de observação minuciosa do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, pelas gravações, é possível distinguir, com clareza, a produção oral dos alunos. Ademais, a análise das informações gravadas durante a IP pode voltar-se tanto aos aspectos linguísticos, quanto aos aspectos comportamentais. Em se tratando de ensino de línguas, essa opção instrumentaliza transcrições e uma observação mais precisa dos detalhes, permitindo, inclusive a comparação e quantificação de resultados em momentos iniciais e finais da investigação.

Em relação à EPIP, um recurso que pode vir a somar em uma proposta diferenciada, seria a ficha avaliativa em conjunto, onde aluno e professor avaliam juntos a evolução do conhecimento, das habilidades e do comportamento ocorrida. Por ser uma forma de avaliação negociada, essa pode ser mais uma oportunidade de socialização, de aprendizagem e de feedback às ações de ensino, convergindo com os princípios socioculturais de ensino-aprendizagem de LE (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000,2010; SWAIN, 2000), uma vez promovida a coparticipação social mediada pela linguagem e para refletir sobre ela. Para a presente proposta, optou-se por não incluir mais esse instrumento, uma vez que a roda de conversa já compreende a análise, a troca e o compartilhamento de ideias e avaliações.

Mesmo entendendo a importância balizadora dos instrumentos mencionados para o conhecimento dos dados em todo o processo de ensino-aprendizagem, pode ocorrer do professor deixar escapar *insights* preciosos que podem surgir em toda a prática investigativa. Sendo assim, sugere-se, por fim, avaliar a necessidade do uso do diário do professor, onde o docente possa registrar seus apontamentos e mais espontâneas impressões, para, em momento posterior e oportuno, consultar essas informações. Esse recurso foi utilizado por Jorge (2006) em complementação os demais instrumentos, não sendo apropriado seu uso em substituição a qualquer outro, uma vez que a dinâmica da aula poderia ser afetada durante a pausa necessária do professor para as anotações.

7 A CAUSA ANIMAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: A ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL

Conforme relatado anteriormente, a situação provocada pela pandemia de Covid-19 afetou diretamente a programação e as pesquisas do MPEL 2019. Originalmente, o MDA desta investigação seria aplicado em sala de aula, para posterior análise dos resultados e efeitos, o que resultaria em sua reelaboração e na apresentação do produto pedagógico. No entanto, devido à crise provocada pela pandemia, não se aplicou o MDA e as adaptações resultaram em sua versão atual e na descrição desse material. Isso significa que o MDA não aplicado estará disponível para professores (as) de LI que decidam utiliza-lo em seus contextos de ensino.

Isso posto, primeiramente, este capítulo incumbe-se de apresentar a definição da escolha temática, o público-alvo e as fontes alimentadoras do MDA. Posteriormente, contextualiza-se a proposta investigativa e demonstra-se como o MDA está organizado em suas diferentes etapas e a sua descrição pormenorizada. Ao final, retomam-se os principais pontos da proposta investigativa na conclusão do capítulo.

7.1 O material didático autoral: definição, escolha temática, público-alvo

Leffa (2007) define MD como uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Sendo uma exigência do MPEL para a conclusão do curso, desde o início, a elaboração do MDA representou um desafio para esta professora, principalmente pela decisão de abordar o tema Causa Animal na proposta de ensino de LI frente à escassez de fontes que versam sobre o assunto.

Primeiramente, a escolha do tema ocorre a partir de um estilo de vida, onde a proteção animal³⁵ é prioridade e rotina desta investigadora. Como esse quadro configura um processo social, faz sentido encontrar, na educação, o

³⁵ Os Protetores de Animais são pessoas que se dispõem a ajudar e a socorrer animais abandonados e/ou maltratados, independentemente de condições financeiras, de espaço, ou de tempo.

suporte para (re)estabelecer a ética e o respeito nas relações entre os seres (humanos e não humanos). Com essa visão, espera-se que a transformação, resultante do processo educativo, produza melhores condições de vida e convívio em um mundo já tão impactado pela ação negativa do homem em relação ao meio e ao próximo.

Especificamente no Brasil, conforme o Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Ela deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Mais precisamente, o Parágrafo VII ³⁶do Art. 225 dessa Constituição estabelece as condutas de proteção à fauna e à flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais à crueldade.

Nessa linha, no que concerne ao ensino de LI, os PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (2018) abordam o uso da linguagem pelo viés sociointeracional, e consideram o papel da LI na sociedade globalizada uma questão que não se resolve na tradição estigmatizada do ensino gramatical da língua *estrangeira* (do outro), para uso futuro ou das elites. Em vez disso, o ensino de línguas, sob essa concepção de educação, volta-se para a compreensão e construção da realidade social, dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva, dentro do princípio da participação ativa-crítica, da interculturalidade e do ensino a partir dos temas transversais (BRASIL, 1998). Sobre esse último aspecto, a abordagem do tema contemporâneo transversal (BRASIL, 2019) é indicada pelos documentos oficiais para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo (GÜRSOY; SAGLAM, 2011, p. 47) e formar cidadãos.

Outros dois documentos somam-se como referências nesta justificativa das opções desta pesquisa. O primeiro deles é o RCG (RIO GRANDE DO SUL,

³⁶ Para fins do disposto na parte final do inciso VII do § 1º deste artigo, não se consideram cruéis as práticas desportivas que utilizem animais, desde que sejam manifestações culturais, conforme o § 1º do art. 215 desta Constituição Federal, registradas como bem de natureza imaterial integrante do patrimônio cultural brasileiro, devendo ser regulamentadas por lei específica que assegure o bem-estar dos animais envolvidos. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 96, de 2017).

2018), que corrobora para a compreensão do ensino de línguas adicionais³⁷na escola regular voltado à formação do cidadão, e não somente para a produção de meros falantes. Nessa visão, consideram-se as práticas sociais, mas, sobretudo, às práticas sociais (multi) letradas, exigidas do cidadão na contemporaneidade (p. 130). O segundo documento, as OCEMs (BRASIL, 2006), ao discutir sobre o projeto pedagógico e o currículo escolar, sustenta a análise sobre o papel educacional do ensino de línguas estrangeiras; a noção de cidadania; a inclusão/exclusão global/local; as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias; os (multi) letramentos críticos; bem como o desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da escrita, à luz das teorias sobre letramento.

Em suma, essas referências acenam para o ensino da língua adicional sob a perspectiva do letramento, considerando não a imposição da língua pelo poder hegemônico das nações desenvolvidas, “proprietárias” do idioma que se quer aprender, mas, ao contrário, o empoderamento e a possibilidade de reflexão, de conhecimento sobre o que for de seu interesse, de participação e novos rumos à própria realidade. Além disso, o ensino da língua adicional proporciona ao aprendiz a expansão do repertório linguístico ao experimentar outras e novas práticas sociais em outros e novos contextos/cenários. Dessa maneira, no convívio com a diversidade e no confronto com o outro, o sujeito pode perceber a si, a sua realidade, e também a realidade de outros no mundo globalizado – que é de todos.

Com base nessas reflexões, acredita-se que a proposta investigativa e o MDA apresentados neste estudo, direcionados ao público de nível básico em LI, ou, melhor, dos anos finais do Ensino Fundamental ou iniciais do Ensino Médio, podem contribuir para o acervo de materiais temáticos destinados ao ensino da LI, com foco no LC, e na ampliação das habilidades comunicativas dos participantes.

³⁷ Conforme Leffa e Irala (2016), língua adicional é a língua adicionada ao repertório de um aprendiz que já domina pelo menos a língua materna; vem por acréscimo, pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, uma língua a mais em seu repertório. O termo “adicional” não discrimina o contexto geográfico ou mesmo as características individuais do aprendiz (se é a segunda ou terceira língua adquirida). Tampouco os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância. A concepção de “língua adicional” é mais abrangente, e possivelmente mais adequado ao ensino de línguas na atual conjuntura.

7.1.1 As fontes alimentadoras do material didático autoral

O embasamento para a produção do MDA está pautado em Leffa (2007) e na estrutura de SD, de Dolz e Schneuwly (2011), conforme observaremos na seção 7.2.1. Em relação à habilidade de PO, a sustentação vem dos PCNEM (BRASIL, 1999), de Harmer (2007) e de Brown (2000), uma vez que a motivação e a estratégia são essenciais para que a aprendizagem se concretize. Em relação ao gênero documentário e à sua organização, as fontes conceitual e estrutural são, principalmente, Nichols (2004), Hampe (1997), Franco (2018) e Dolz e Schneuwly (2011) para as produções inicial e final.

Em relação aos Documentos Oficiais, a BNCC (BRASIL, 2019) e o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2009; 2018) amparam a estratégia de utilização do tema para a geração do debate e o engajamento dos alunos na realização das tarefas, o uso da tecnologia e de materiais audiovisuais para o desenvolvimento da competência comunicativa, além do ensino a partir de gêneros. Destarte, esses documentos também corroboram o LC como razão de ser da educação na era digital. Somado a isso, ressalta-se o fato de o ensino das habilidades de compreensão (escrita e oral) do MDA estar organizado por etapas (pré-leitura; leitura; pós-leitura e pré-audição; audição; pós-audição). Em comparação, as tarefas de produção (oral e escrita) estão baseadas no trabalho com o gênero, conforme apontam a BNCC (2018) e as teorias que sustentam o ensino à luz do LC. Além disso, os documentos oficiais também sustentam as escolhas voltadas ao ensino integrado das habilidades, levando em conta os contextos e discursos, observando a adequação aos diferentes cenários, o ensino da gramática contextualizado, e a multimodalidade dos textos.

No tocante ao desenvolvimento do LC, uma série de autores (MONTE MÓR, 2011; COPE e KALANNTZIS, 2000; DUBOC, 2016; JORDÃO, 2016; KNOBEL; LANKSHEAR, 2003; GEE, 2001; JANKS, 2009; SHOR, 1999; STREET, 2003, 2010; SOARES, 2004; 2010; 2015, entre outros). Especialmente as reflexões de Duboc (2016) e Janks (2009) quanto ao aspecto crítico e de problematização do LC; e aos subsídios para a avaliação formativa, com pauta em Duboc (2016), Sadler (1989) e Pereira (2008).

Além disso, os estudos empíricos de Sardinha (2017) e de Soares (2018) balizam a opção por relacionar o LC ao debate sobre um tema relevante. Por último, o estudo piloto também contribuiu como fonte empírica para o aprimoramento do MDA, no tocante às tarefas, à organização sequencial dos módulos, e à forma de avaliação, visto que os resultados daquela intervenção mostraram tais necessidades de ajustes.

Em suma, a proposta de MDA apresentada neste estudo está ancorada em um referencial teórico alinhado ao LC e à formação cidadã. No percurso para alcançar os objetivos relacionados no planejamento da sequência didática, reside o debate acerca de um tema que impregna de significados a construção do conhecimento. Esse debate perpassa a valorização da experiência prévia do estudante, a ética, o respeito pela vida, a alteridade, a solidariedade e outros valores caros ao sucesso das relações entre os seres. Igualmente, a estrutura do MDA cumpre os preceitos de uma sequência didática direcionada à elaboração de um gênero textual, o documentário, cujo o desenvolvimento propicia a socialização dos participantes, o trabalho colaborativo, a ampliação do conhecimento, a prática integrada das habilidades, bem como o contato com outros gêneros (roteiro, entrevista, ficha técnica, convite).

Isso posto, apresenta-se, na seção seguinte, a organização do MDA.

7.2 A organização do material didático autoral

O presente MDA está organizado em uma SD composta por três módulos que abrigam dez unidades com tarefas diversas, afora a unidade 11, inserida na etapa final. O propósito de produzir um documentário norteia todo o trabalho, desde a fase inicial à final. Para tanto, a função dos Módulos é de organizar em etapas as unidades de desenvolvimento do gênero. Por sua vez, em cada unidade, há tarefas ordenadas sequencialmente, de acordo com a habilidade em foco, onde se organizam seções específicas para o exercício diferenciado de cada habilidade.

Por exemplo, na TASK 1 de cada unidade, trabalha-se a habilidade de CO ou CE. Essa *task* é subdividida em três seções, de pré-tarefa (*WHAT I KNOW*), tarefa (*LISTENING* ou *READING*) e pós-tarefa (*THINKING*). Dessa forma, pode-

se dizer que as seções traçam uma linha progressiva de evolução comunicativa, observando a construção de sentidos e a integração dos estudantes, de acordo com os preceitos do ensino voltado ao LC dos participantes.

Uma visão mais clara do MDA é apresentada nas próximas seções.

7.2.1 A descrição geral do material didático autoral e a sua organização

O MDA está elaborado em formato de Sequência Didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011). Segundo esses autores, uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

No tocante à organização do MDA, esse material está dividido em Fase Inicial (doravante FI), três Módulos de Desenvolvimento sequenciais (MD), e Fase Final (doravante FF). Na FI, ocorre a apresentação da proposta, a assinatura do TCLE e o Diagnóstico de Perfil (DP). Na sequência de MDs, desenvolve-se o trabalho com o gênero documentário, a partir de sequência de tarefas (*TASKs*), com seções que focam o trabalho específico com cada habilidade. A seção *OPENING* não configura uma tarefa, porém abre cada unidade, centrando o aluno no que se vai estudar durante aquele período. A seção *WHAT I KNOW* é a primeira seção da *TASK 1* e propõe a pré-tarefa (pré-audição ou pré-leitura). A seção seguinte abriga as atividades de compreensão auditiva ou escrita, podendo ser denominada *LISTENING* ou *READING*, portanto. A última seção da *TASK 1* é a pós-tarefa (pós-audição ou pós-leitura) e intitula-se *THINKING*.

Logo após a sequência de atividades de compreensão, encontra-se a *TASK 2*, que compreende a seção *LANGUAGE*, com foco no desenvolvimento do conhecimento sistêmico. Essa seção destina-se a explorar, de forma contextualizada, aspectos léxico-gramaticais.

A seguir, a *TASK 3* abriga a seção *GO TO WORK*, que tem em vista a aplicação da aprendizagem, com o emprego dos conhecimentos adquiridos até o então momento. Essa seção refere-se ao desenvolvimento da PO ou PE.

Quanto à divisão do MDA por módulos, o quadro abaixo apresenta a sua organização estrutural e as etapas da elaboração do documentário.

Quadro 3 – Módulos e as etapas de elaboração do documentário

Etapa Inicial	Etapa Processual			Etapa Final
Apresentação da proposta; Diagnóstico	Produção Inicial	Módulo 2 em Foco Gênero	Módulo 3 Mãos à Obra	Socialização e Conscientização
	Módulo 1 Ambientação			
	Unit 1 <u>You, Me & Empathy</u>	Unit 4 <u>Nature & Happiness</u>	Unit 6 <u>Still Bob</u>	Unit 11 <u>The Great D Day</u> <i>Apresentação do documentário & Feira de adoção</i>
	Unit 2 <u>Knowing People & Places</u>	Unit 5 <u>A Street Cat Named Bob</u>	Unit 7 <u>Manimal & Science</u>	
	Unit 3 <u>Your place, My place, Our place</u>		Unit 8 <u>Can Animals Help?</u>	
			Unit 9 <u>Bring Popcorn</u> <i>Revisão & Edição</i> Produção Final	
			Unit 10 <u>One for All; All for One</u> <i>Ajustes & Convites</i>	

Fonte: Autora (2021)

Conforme é possível observar no Quadro 3, na etapa inicial, ocorre a apresentação da proposta e o questionário de perfil. A partir das respostas dos alunos ao questionário de perfil, o professor pode analisar a turma sob o critério da experiência em LI – os mais experientes e os menos experientes - para posterior definição das díades, tão logo analisados os resultados da Produção Inicial.

Na próxima fase, acontece a Produção Inicial, quando o professor poderá analisar a visão e competência inicial do aluno quanto ao gênero abordado, o documentário. Confirmada a classificação dos dois grupos (mais e menos experientes em LI), é possível determinar a formação das duplas. Nessa etapa, é quando se esclarece que cada dupla trabalhará em colaboração para a elaboração de um documentário curto, na abordagem de um subtema relacionado à Causa Animal. A partir de então, a sequência de três módulos é iniciada, para o desenvolvimento gradual do gênero. É importante salientar que, por tratar-se de avaliação formativa, durante o processo modular, após o término de cada unidade, é realizada a autoavaliação do aluno (constante no MDA) e a avaliação do professor (ver Apêndice 9).

O primeiro módulo, intitulado Ambientação, abarca as Unidades 1, 2 e 3. Na Unidade 1, designada *You, Me & Empathy*, estudam-se os cumprimentos/apresentações pessoais e trabalha-se com os gêneros diálogo e pensamentos (*quotes*). A Unidade 2, denominada *People and Places*, envolve a apresentação de lugares e aborda a vídeo-apresentação. Na Unidade 3, denominada *Your Place, My Place, Our Place*, aborda-se o documentário e trabalha-se a identificação de informações específicas a partir da audiência ao vídeo.

O segundo módulo, intitulado Gênero em Foco, abrange as Unidades 4 e 5. A Unidade 4, nomeada *Nature & Happiness*, traz um documentário sobre animais da BBC Earth e apresenta os passos para a construção de um vídeo desse gênero. A Unidade 5, *A Street Cat Named Bob*, mostra o documentário do mesmo nome, e propõe a elaboração do roteiro às duplas documentaristas da proposta.

O terceiro módulo, intitulado Mãos à Obra, envolve as Unidades 6, 7, 8, 9 e 10. A Unidade 6, denominada *Still Bob*, envolve o gênero ficha técnica e aborda

a entrevista, no que concerne ao desenvolvimento da produção final. A Unidade 7, designada *Manimal & Science*, trata do tema testes clínicos em animais e trabalha o gênero legenda.

A Unidade 8, identificada como *Can Animals Help?*, discute a relação humano-animal bem como os benefícios dessa relação em situações específicas, a partir da audiência a um documentário americano. Nessa fase, desenvolvem-se as filmagens para o trabalho final. A Unidade 9, nomeada *Bring Popcorn*, fecha os trabalhos do documentário, com a elaboração da abertura e identificação dos entrevistados, bem como com revisão e a edição da Produção Final.

A Unidade 10, designada *One for All; All for One*, propõe a apresentação do documentário para a turma, a discussão sobre o que é necessário ajustar para a apresentação do trabalho à comunidade e a confecção/envio dos convites para o evento que acontece na fase seguinte. A partir dessas atividades, os últimos ajustes são providenciados e a edição final é concluída.

Na FF, acontece a socialização das produções, sob forma de evento de apresentação dos documentários e Feira de Adoção, em parceria com uma instituição local de Proteção Animal. Nessa fase, ocorre a avaliação conjunta, de alunos e professor, em uma roda de conversa que encerra o programa.

Em resumo, o MDA está embasado em aportes teóricos, visitados no decorrer da pesquisa, e organizado em forma de uma SD composta de cinco momentos: FI, Módulos 1, 2 e 3, e FF. A FI comporta a apresentação da proposta e o diagnóstico de perfil. A estrutura modular e sequencial, idealizada a partir de Schnewly e Dolz (2011) e de Leffa (2007), contém três unidades iniciais no primeiro módulo, onde os alunos trabalham basicamente apresentações; duas unidades no segundo módulo, quando se identificam os passos para a construção de um documentário; e as demais unidades, no terceiro módulo, nas quais as díades elaboram seus documentários. Na FF, ocorre a socialização dos trabalhos produzidos em evento com a comunidade onde se promove, em parceria com uma instituição de Proteção Animal, uma Feira de Adoção de animais.

A seção a seguir descreve como se procedeu ao planejamento da elaboração do MDA que ora é apresentado.

7.2.1.1 A descrição geral do planejamento para a elaboração do material didático autoral

O planejamento é essencial para todas as ações docentes. Ao planejar o MDA do presente estudo, pautou-se, primeiramente, na sequência de ações propostas no RGC (2009). Inicialmente, o RCG (2009) recomenda a definição da temática e de gênero estruturante. Neste estudo, foram escolhidos o tema Causa Animal e o gênero documentário. O segundo passo compreende a escolha de textos curtos, imagéticos e orais. Nesse sentido, foram selecionados textos como *quotes*(Unit1), para discutir sobre empatia e introduzir formas de cumprimentos e apresentações; vídeo-apresentação (Unit2), para a observação de como se fala sobre lugares; documentário (Unit 3, 4, 5 e 8), com vistas à exemplificar o que é o gênero a ser produzido; ficha técnica (Unit 6), como forma de salientar os papéis e etapas de um documentário e orientar os estudantes em suas produções; e vídeo informativo (Unit 7), para conscientizar os alunos acerca da extensão do tópico “testes clínicos em animais”.

A terceira etapa da elaboração do MD remete à elaboração dos objetivos, contemplando as habilidades de compreensão e de produção integradamente. Nesse sentido, buscou-se o que apregoam dois documentos reguladores do ensino de línguas no país (BNCC e PCNs) e o documento que assim o faz em nível estadual, onde se abriga esta investigação (RCG), para a construção dos objetivos de aprendizagem, temáticos, linguísticos, comunicativos e interculturais, conforme observaremos a seguir.

A quarta indicação do RCG (2009), seguida no desenvolvimento do MD, foi a de atribuição de propósitos ao uso da linguagem e dos recursos linguísticos. Com foco na competência comunicativa, esse quesito foi facilitado pela variedade de situações que o tema gerador permite, a partir do oferecimento de subtemas diversos para a confecção do documentário, tais como: animais de estimação, doma, tratamento e reabilitação de pessoas com o auxílio de animais, testes clínicos em animais, etc.

Por exemplo, no caso do tema Causa Animal, há atividades comunicativas nas quais a interlocução ocorre informalmente, como uma narração de um ex-morador de rua sobre seu gato, ou o depoimento de presidiários sobre cavalos. Em comparação, há situações em que o aluno deve se referir a uma autoridade, ou uma autoridade descreve os benefícios do manejo com o cavalo para a reintegração de presos na sociedade. A partir dessas amostras de uso da linguagem, pode-se discutir acerca desses dois fatores (propósitos de uso e recursos linguísticos), além de discutir sobre as seleções gramaticais utilizadas.

A quinta recomendação é referente à elaboração de tarefas e planejamento das diferentes etapas para o desenvolvimento do projeto. Nesse sentido, preocupou-se em motivar a participação do aluno em práticas comunicativas na língua alvo. Para facilitar a elaboração de tarefas que tenham esse efeito, buscou-se, no próprio RCG (2009), uma série de perguntas para a reflexão do professor em relação ao seu público e o tipo de atividade que pode proporcionar o cumprimento dos objetivos. Essas perguntas são específicas para as tarefas preparatórias (como, por exemplo: quais conhecimentos prévios são necessários ativar no aluno?) e de compreensão, ao contato inicial com o texto (tais como: qual o gênero/discurso/contexto/suporte/elementos que dão vida ao texto?). Analogamente, o documento também aponta perguntas de reação ao texto (por exemplo: que outros propósitos/interlocutores/enunciados/contextos podem ser mobilizados em relação a esse gênero?) e de respostas aos textos dos alunos (como: que critérios utilizar para avaliar a adequação do texto?). Da mesma forma, há a sugestão de perguntas para promover a reflexão sobre aspectos culturais (o que o olhar do outro revela – sobre o mundo dele e o meu?) e a prática contextualizada de recursos linguísticos, com foco no sentido e na ação. No mesmo sentido, o documento indica práticas de reflexão metalinguística e diferentes possibilidades de construção (colaborativa, de discurso, de contexto) (por exemplo, que recursos linguísticos são necessários para fazer o que está sendo proposto?). Outras perguntas ajudam a elaboração de tarefas externas à sala de aula, de interlocução efetiva e publicitária, e de avaliação, com base na observação de sites que instruem sobre como elaborar um documentário e com base em Xavier (2012).

O RCG (2009) orienta, ainda, para a prática transdisciplinar e a reflexão sobre pluralidade, inclusão e variedade, além do trabalho em díades, experiências de uso real e contato com a comunidade – ambas ações contempladas no MD.

Quanto à estrutura do MDA, o embasamento está nas estruturas de SD de Dolz e Scheneuwly (2011) e de Sequência de Atividades (doravante SA) de Leffa (2017). Tais referências, basilares para a formatação da proposta pedagógica apresentada neste estudo, foram comparadas com vistas à verificação de pontos convergentes, para que não se tivesse que abrir mão de uma delas ao optar pela outra. O Quadro comparativo 4 abaixo representa, resumidamente, cada uma das etapas dessas estruturas, evidenciando particularidades e pontos convergentes.

Quadro 4 – Comparativo das Estruturas SD e AS

Etapas do material didático autoral (LEFFA, 2007)	Etapas da sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011)	Proposta de estrutura do material didático autoral
Análise	Apresentação e Produção inicial	Fase inicial diagnóstica
Desenvolvimento	Sequência de Módulos	Produção Inicial Sequência de 3 Módulos
Implementação	Produção Final	Produção Final Socialização
Avaliação	Avaliação processual	Avaliação processual – ao final de cada unidade

Fonte: Autora (2021), com base em Leffa (2007); Scheneuwly e Dolz (2011)

Com base no Quadro 4, pode-se observar que a primeira etapa do MDA concilia a etapa de Apresentação e a Produção Inicial da SD (DOLZ; SCHENEUWLY, 2011) com a etapa de Análise de MDA (LEFFA, 2007). Ambas

as propostas partem do (re) conhecimento das experiências prévias do estudante e de suas necessidades, que podem ser maior ou menor do que o autor previu enquanto planejava a proposta de ensino. Ou seja, a etapa diagnóstica, além de servir para a verificação das capacidades iniciais do aprendiz, funciona como um termômetro para prever se a proposta atenderá, ou não, às necessidades dos aprendizes. Nesse sentido, o formato modular possibilita mais flexibilidade ao redirecionamento das atividades.

A segunda etapa do MDA corresponde às etapas de desenvolvimento e implementação da SA de Leffa (2007) e da sequência modular da SD, de Schnewly e Dolz (2011) com algumas variações. Na sequência do MDA, estão incluídas a Produção Inicial e a Produção a serem contabilizadas e avaliadas no processo. Nesse MDA, a produção inicial configura a base do processo de desenvolvimento modular, válida como a observação do conhecimento prévio do estudante, e a produção final representa o ápice do processo, confirmando (ou não) a avaliação formativa realizada ao longo dos módulos/unidades.

A terceira etapa do MDA, a socialização, decorre da fase de implementação e de produção final, uma vez que implica a o trabalho prévio desenvolvido no processo modular, porém não mais interfere nele, ou em sua melhoria, já que concluído. Nesse sentido, a socialização, ainda que possa influir para a melhoria em novos projetos, é considerada FF. Não obstante, por se tratar de evento onde o uso social da língua(gem) evidencia a (provável) evolução dos alunos participantes, nessa etapa ocorre a roda de conversa, onde uma avaliação geral da proposta é realizada.

No entanto, quanto à etapa de avaliação, especificamente, o MDA encerra cada unidade com uma ficha de autoavaliação do aluno, o que caracteriza, por si só, a avaliação processual, além de concluir o evento de socialização com a roda de conversa. Nesse sentido, há um hibridismo das propostas de SA (LEFFA, 2007) e SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011), sem descaracterizar a pauta de avaliação formativa.

Quanto a esse último ponto, o que ainda pode ser destacado, nesta comparação, refere-se à importância conferida à produção final, no caso da SD, enquanto, no MDA, o destaque está no ciclo recursivo de melhorias possibilitadas pela avaliação do processo. Neste estudo, a avaliação formativa,

processual. Além da avaliação do professor, ao final de cada unidade, também o educando participa, autoavaliando-se e avaliando a proposta. Nesse sentido, essa etapa do MDA, é o momento em que se verifica/observa a aprendizagem, a produção, a mudança comportamental, a estratégia, bem como o efeito da proposta e necessidades de ajustes na mesma, que também podem ocorrer durante o processo, uma vez que a articulação modular permite certa independência entre as etapas.

No que se refere aos propósitos do MDA, a seguir, são apresentados os objetivos de maneira sumarizada.

Quadro 5: Objetivos do material didático autoral

(continua)

Tipos de objetivos	Descrição dos objetivos
Objetivo de aprendizagem	Produzir um documentário em LI, a partir do trabalho em grupo (duplas), da apropriação desse gênero, da análise de vídeos, textos, depoimentos e fotos e da reflexão sobre a temática Tratamento Animal, no contexto local e em outros lugares.
Objetivos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer, através de tarefas de compreensão escrita e oral, envolvendo textos orais, verbais, verbo-visuais e imagéticos, diferentes formas de tratamento aos animais. -Refletir, na modalidade oral e escrita, sobre situações de maus tratos a animais, por meio de atividades que envolvam avaliação de situações, opiniões, depoimentos e legislação sobre o tema em diferentes cenários. -Reagir conscientemente frente às situações de maus tratos contra os animais.

(conclusão)

<p>Objetivos linguísticos</p>	<p>- Compreender vocabulário relacionado ao tema e estruturas frasais que envolvam <i>greetings, introductions</i>, verbos <i>be, can, like, have, think</i> (nas formas afirmativa, interrogativa e negativa) no Presente Simples, adjetivos, números, pronomes pessoais e adjetivos possessivos nas atividades de preparação e produção de um documentário que verse sobre o tema.</p>
<p>Objetivos comunicativos</p>	<p>- Compreender e produzir textos orais e escritos; - Compreender a estrutura do gênero documentário; - Produzir um documentário curto.</p>
<p>Objetivos interculturais</p>	<p>- Conhecer o tratamento dedicado a animais em situações típicas de contextos diferentes, através de vídeos, textos, depoimentos, e pesquisas na Internet trazidos para a sala de aula. - Comparar as práticas locais com as práticas conduzidas em outros estados/países/culturas.</p>

Fonte: Autora (2021)

Em síntese, o planejamento para a elaboração do MDA está pautado, primeiramente, no RCG (2009). De acordo com esse documento e as etapas indicadas para que o plano seja assertivo, partiu-se da escolha do tema – Causa Animal e do gênero documentário. A seguir, selecionaram-se textos menos densos, porém, representativos para a abordagem comunicativa. Passou-se, então, à elaboração dos objetivos, principalmente, de acordo com a BNCC (2018), PCNs (1998) e RCG (2009; 2018), contemplando as quatro habilidades integradamente e contextualizadas com a temática.

A partir daí, estabeleceram-se propósitos comunicativos para o cumprimento das tarefas acerca de uma variedade de subtemas. A organização da proposta se deu em etapas, tanto no que se refere ao esquema estrutural modelar do programa, dividido em fase inicial, fase modular (três módulos) e FF, quanto no que concerne ao desenvolvimento das tarefas, apresentadas em fases distintas de pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa, ou na progressão sequencial do layout, que parte da introdução (opening), passa à apresentação do texto como insumo principal (reading ou listening), continua com o estudo linguístico

(language) e conclui com uma proposta de prática dos conhecimentos adquiridos (get to work).

Não obstante, observou-se, ainda, o potencial transdisciplinar, plural, inclusivo e variado das tarefas. Especificamente, quanto à avaliação, essa é formativa e ocorre ao longo do processo, permitindo a observação do alcance dos objetivos e/ou da necessidade de readequação. No tocante aos objetivos de aprendizagem, esses estão relacionados à produção do gênero, ao debate acerca do tema, ao uso da linguagem e aplicação dos conhecimentos linguísticos, interculturais, temáticos, em práticas relacionadas ao contexto local e global.

A próxima seção traz todos esses aspectos descritivos da organização do MDA e seu processo de elaboração de forma mais detalhada.

7.2.2 A descrição pormenorizada da organização do material didático autoral e do processo de sua elaboração

Na seção anterior, foram esclarecidos, de maneira geral, como está organizado o MDA e como ocorreu seu processo de elaboração. A seguir, passa-se a detalhar cada etapa dessa construção desde sua fase inicial até a fase final da proposta.

7.2.2.1 A Fase inicial

Na primeira fase, há o questionário de perfil (para mais detalhes, ver Apêndice 6) que caracteriza a etapa diagnóstica da SD. A partir da aplicação dessa atividade diagnóstica, o professor pode avaliar parcialmente se o planejamento está apropriado àquele público e projetar possíveis adaptações.

7.2.2.2 A Fase processual

A fase processual é composta por uma produção inicial e uma sequência de três módulos. A produção inicial consiste em uma tarefa voltada à produção de um documentário, com o objetivo de verificar o conhecimento prévio dos

participantes sobre esse gênero. Com os resultados da atividade diagnóstica e da produção inicial, o professor pode redirecionar as atividades dos módulos, se necessário, e também identificar no grupo os alunos mais experientes e menos experientes. Essa informação importa à formação das duplas, para o trabalho colaborativo durante o processo.

A sequência de módulos é marcada por diferentes objetivos e etapas da implementação. Durante essa fase, a distribuição de atividades, com vistas à produção do gênero, compreende um primeiro módulo de ambientação, com insumos necessários à narração e apresentação do documentário; um segundo módulo, de desenvolvimento, voltado à construção de conhecimentos específicos para a elaboração do documentário; e o terceiro módulo, de implementação dos conhecimentos, na produção das várias etapas do documentário. No total, são 10 Unidades modulares, que podem representar até mais de um encontro cada uma.

7.2.2.3 Fase Final

A fase final sucede a sequência de módulos e compreende a etapa de socialização, na qual se apresentam os documentários produzidos à comunidade, bem como se promove, em parceria com uma instituição de proteção animal da cidade, uma Feira de Adoção de animais resgatados de maus-tratos e abandono, onde os alunos participantes acompanham seus convidados e cada processo adotivo. Na fase final, após os eventos supracitados, o programa é concluído com uma roda de conversa entre o professor e os alunos.

7.2.2.4 A descrição pormenorizada

A seguir, descreve-se o MDA, indicando o módulo, os detalhes de cada seção e a base teórica que as sustentam. O Quadro 6, a seguir, oferece um panorama das etapas, dos módulos, das unidades e dos gêneros estudados.

Quadro 6 – Descrição pormenorizada do material didático autoral (continua)

(continua)

Etapa Inicial	ETAPA PROCESSUAL			Etapa Final
Apresentação da proposta; Questionário de perfil	Tarefas Diagnósticas e Produção Inicial	Módulo 2 Gênero em Foco	Módulo 3 Mãos à Obra	Socialização e Conscientização <i>Apresentação da Produção Final</i>
	Módulo 1 Ambientação			
	Unit 1 <u>You, Me & Empathy</u> <i>Diálogos de Cumprimentos/ Apresentações</i> <i>Quotes</i>	Unit 4 <u>Nature & Happiness</u> <i>BBC Earth Documentário</i> <i>Passos para a elaboração do gênero</i>	Unit 6 <u>Still Bob</u> <i>Ficha técnica</i> <i>Entrevistas</i>	Unit 11 <u>The Great D Day</u> <i>Apresentação do documentário & Feira de adoção</i>
	Unit 2 <u>Knowing People & Places</u> <i>Apresentação Brighton</i> <i>Video Apresentação</i>	Unit 5 <u>A Street Cat Named Bob</u> <i>Documentário</i> <i>Roteiro</i>	Unit 7 <u>Manimal & Science</u> <i>Testes Clínicos em Animais</i> <i>Vídeo</i> <i>Legendas</i>	
	Unit 3 <u>Your place, My place, Our place</u> <i>Apresentação Rincão do Inferno</i> <i>Documentário</i>		Unit 8 <u>Can Animals Help?</u> <i>Horse Taming Documentary</i> <i>Filmagem</i>	

(conclusão)

		<p>Unit 9 <u>Bring</u> <u>Popcorn</u></p> <p><i>Revisão & Edição</i></p> <p>Produção Final</p>	
		<p>Unit 10 <u>One for All;</u> <u>All for One</u></p> <p><i>Ajustes & Convites</i></p>	

Fonte: Autora (2021)

Conforme pode ser visualizado na SD acima, o primeiro módulo intitula-se **Ambientação** e tem por objetivo acolher o estudante, permitindo que se identifique e se aproprie da proposta, ao ganhar voz e vez de falar sobre si e seu contexto. Posto que também ouve pessoas de diferentes lugares, o aluno também (re) conhece e compara informações, engajando-se e podendo ampliar seu espaço e visão. Nesse módulo, estão as **Unidades 1, 2 e 3**.

A **Unidade 1** (*You, Me & Empathy*) tem o propósito de integrar os participantes, na medida em que se conhecem e/ou se engajam na realização das atividades comunicativas. Essa unidade está composta por seis tarefas (Tasks), desdobradas em seções, que estão descritas a seguir.

Módulo 1 – Ambientação

Unidade 1 – You, Me & Empathy

Nessa etapa, o MD oferece insumo linguístico para que o estudante possa se apresentar e apresentar pessoas que conhece além de falar de sua região e

cultura. Da mesma forma, o conteúdo permite a reflexão sobre as relações sociais e a comunicação, ao propor o substrato linguístico referente a Greetings e Introductions.

Seção: Opening

Descrição: Esta seção objetiva acolher, em clima amistoso e animado, os participantes no primeiro dia de trabalho.

Base teórica: Segundo Watson e Pranis (2015), a criação de um ambiente seguro na sala de aula permite ao aluno sentir-se à vontade para pensar de forma crítica e compartilhar seu ponto de vista.

Task 1 / Seção: What I know

Descrição: Esta seção, de pré-leitura, volta-se a estimular o aluno a inferir sobre a essência do texto que irão ler, acionando o conhecimento prévio sobre o tema *Empatia*.

Base teórica: Conforme os PCNs (1998) a BNCC (2018) e RCG (2018), para que a construção de sentidos aconteça, é preciso estimular o aluno a estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios e o novo.

Task 1 / Seção: Reading

Descrição: Esta seção, de leitura, objetiva desenvolver a CE e estratégias de leitura, a partir do gênero *quotes*(pensamento/mensagem) e do tema *Empatia*.

Base teórica: Com base na concepção de Bakhtin (2011), de Dolz e Schneuwly (2011), dos PCN (BRASIL, 1998) e PCNEM (BRASIL, 1999), bem como de teóricos do LC, o trabalho com os gêneros permitem integrar o desenvolvimento das habilidades de compreensão ao desenvolvimento das habilidades de produção, oportunizando ao aprendiz o contato habilidades de compreensão ao

desenvolvimento das habilidades de produção, oportunizando ao aprendiz o contato com textos de esferas diversas, o que é benéfico à sua integração e expansão social.

Task 1 / Seção: Thinking

Descrição: Esta seção, de pós-leitura, tem o propósito oportunizar a expressão crítica, após etapa de compreensão, com base no que discutido a partir do texto; a ativação e ampliação do conhecimento de mundo (cultural e contextual), a problematização, a análise, o debate, a negociação, a reflexão sobre valores (ética, respeito à diversidade de opinião), o posicionamento crítico, a troca de ideias.

Descrição: De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018), a atividade de pós-leitura complementa as duas etapas anteriores de compreensão, possibilitando ao aprendiz a percepção do teor do texto e envolve habilidade de associação de informações, inferência, construção de significado, organização textual, posicionamento crítico, enfim, aspectos inerentes ao LC (DUBOC, 2016; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016; SOARES, 2010).

Task 2 / Seção: Language

Descrição: Esta seção tem como objetivo desenvolver o conhecimento sistêmico a partir da observação de excertos relacionados à temática do texto. A atividade envolve, ainda, a habilidade de CE e PE, ativação do conhecimento de mundo, associações, comparação e construção de sentidos. Implica, igualmente, na reflexão sobre a língua(gem) em foco.

Descrição: A BNCC (2018) e o RCG (2018), seguindo os preceitos do LC, propõem o ensino da gramática de maneira contextualizada nas práticas sociais e recomendam que isso ocorra junto ao desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade, proporcionando a percepção do uso intencional da língua para produzir efeitos desejados.

Task 3 / Seção: Get toWork

Descrição: Esta seção objetiva desenvolver a PE, a partir do gênero *quote*, bem como a PO assistida (leitura oral do texto criado), integrando essas habilidades, portanto. Nesse sentido, também é oportunizado ao aluno aplicar o conhecimento adquirido desde o início da aula ao produzir o texto no gênero visitado.

Base teórica: Conforme recomendações da BNCC (BRASIL, 2018) e preceitos do LC, o processo de ensino deve contemplar a integração das habilidades e também a multimodalidade textual, que pode ser associada à semiótica do gênero *quotes*,

Task 4 / Seção: What I know

Esta seção, de pré-audição, tem como objetivo introduzir o assunto a ser discutido a partir da seção posterior, de *Listening*.

Task 4 / Seção: Listening

Esta seção, de audição, tem o propósito de desenvolver a CO e estratégias de audição, com base no gênero audiovisual *trailer de filmes* e do tema *introductions* (apresentações) e *greetings*(cumprimentos)

Task 4 / Seção: Thinking

Esta seção, de pós-audição, almeja que o aluno reflita sobre as diversas formas de aproximação entre as pessoas, reconheça o comportamento das pessoas em situações mais ou menos formais, e compare como reconheça o comportamento das pessoas em situações mais ou menos formais, e compare como as pessoas

reagem no seu contexto e fora dele ao discutir com os colegas sobre a reação das pessoas se cumprimentando ao longo das cenas apresentadas.

Base teórica: Como estímulo ao desenvolvimento das habilidades de compreensão, a BNCC (BRASIL, 2018) e os PCNs (BRASIL, 1998) orientam o trabalho seccionado nos estágios de pré- audição, audição e audição, relacionando os conteúdos apresentados com a realidade do aprendiz e com o mundo que o cerca. Ainda, segundo Brown (2001), o professor deve estimular o aprendiz a utilizar estratégias que facilitem a CO, tais como observar palavras chaves, explorar imagens, etc, recomendações, essas, que coincidem com a atividade de pré-audição, bem como com as prerrogativas do LC.

Task 5 / Seção: Language

Descrição: Esta seção objetiva desenvolver o conhecimento sistêmico ao solicitar que os alunos analisem o que falta nas estruturas de cumprimentos e apresentações, de forma a completar as sentenças em LI. Ao fazê-lo, é possível refletir acerca do comportamento diferenciado dos sujeitos em situações formais, informais, e em diferentes contextos, contextualizando os eventos.

Base teórica: Além do que já foi comentado sobre a contextualização do ensino da gramática e sua relação com o uso, bem como o ensino integrado das habilidades (BRASIL, 2018), esta seção contempla a possibilidade de comparação entre diferentes situações, o que vai ao encontro da reflexão acerca do aspecto social do uso da língua, preceito do LC.

Task 6 / Seção: Get to work

Descrição: Esta seção tem o propósito de desenvolver a PE controlada, solicitar ao aluno que organize ou crie frases interrogativas e afirmativas, a fim de formar pequenas conversas entre pessoas que ora se conhecem, ora se apresentam ou apresentam uma terceira pessoa.

Base teórica: De acordo com a BNCC (2018) o grau de complexidade das atividades deve aumentar gradativamente, partindo do mais fácil ao mais difícil. Portanto, a ordenação da frase pelo reconhecimento das palavras antecipa a composição de frases, parágrafo e textos.

Seção: Search more about that

Descrição: Esta seção disponibiliza sites com informações adicionais acerca dos tópicos estudados na unidade.

Base teórica: O princípio da autonomia do aluno, no que concerne à construção do conhecimento, está relacionado ao aspecto ativo do estudante em sua aprendizagem (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a disponibilização de fontes seguras por parte do professor, para uso do aluno, condiz com seu papel de mediador do conhecimento, para a autonomia do aprendiz e sua responsabilização perante a aprendizagem.

Seção: Assessment

Descrição: Nessa seção, os participantes são convidados a refletirem sobre sua aprendizagem e a forma como os tópicos estudados na unidade foram propostos.

Base teórica: Conforme Francisco e Moraes (2013), com base nos estudos acerca da avaliação formativa, a autoavaliação propicia aos discentes momentos de reflexão sobre a própria aprendizagem, tornando-a mais significativa. Ao repensar suas ações e resultados, não somente em termos numéricos, o aluno vê-se como parte integrante do processo de aprendizagem e responsabiliza-se por ela. Para os docentes, essa prática torna-se orientadora das ações em busca do aperfeiçoamento e ajustes no processo, representando, portanto, uma ferramenta de avaliação formativa útil para repensar suas escolhas. Ademais, se considerada uma forma do aluno compreender e resolver dificuldades para

evoluir na aprendizagem, a autoavaliação estaria imbricada nos princípios da avaliação formativa e da autonomia do estudante, no que concerne ao aspecto ativo do estudante em sua trajetória como aprendiz (BRASIL, 2018).

Tendo em vista que esta seção se repete, sem alteração, ao final das unidades numeradas de um a nove, a descrição e a base teórica referentes a essa fase não estarão replicadas nas seguintes apresentações.

Módulo 1 – Ambientação

Unidade 2 – Knowing People and Places

Nessa etapa, o MD oferece insumo cultural e linguístico para que o estudante possa (re) conhecer e comparar lugares e pessoas, ao mesmo tempo em que desenvolve a habilidade de organização textual, o conhecimento sistêmico e compara lugares. O conteúdo linguístico abrange a conjugação dos verbos TO BE e TO HAVE no Simple Present, os Subject Pronouns, os Possessive Adjectives e Cardinal Numbers. Ao trabalhar a descrição de locais, o aluno desenvolve vocabulário relacionado ao tema em discussão, além de conhecer mais sobre a estrutura do ensino em outros lugares. Não obstante, a unidade envolve também a multimodalidade textual ao propor a produção de vídeo e a leitura de sites. Tais aspectos configuram prática de LC.

Task / Seção: Opening

Descrição: Esta seção acolhe o aluno ao ambiente de sala de aula, ao mesmo tempo em que remete ao conteúdo visitado no encontro anterior. De maneira lúdica, os estudantes relembram o que aprenderam e preparam-se para a continuidade dos trabalhos.

Task / Seção: What I know

Descrição: A partir de uma foto, a fase de pré-leitura desafia os participantes a inferir sobre o texto a seguir e o conteúdo a ser trabalhado.

Base teórica: De acordo com Kleiman (2002, p.35-36), a interação do leitor com o texto desencadeia estratégias para o cumprimento das tarefas. Essa autora identifica como TOPDOWN aquelas estratégias que partem do conhecimento de mundo para se chegar à decodificação dos sentidos. Por outro lado, as estratégias de processamento BOTTOM-UP, começariam pelo contato com o texto escrito, para, então, se mobilizar outros conhecimentos. Nesse sentido, quase todas as unidades deste MD valorizam a primeira modalidade estratégica, por entender ser mais atraente para o público alvo.

Task 1 / Seção: Listening

Descrição: Esta seção traz um texto audiovisual-escrito, uma vez que o vídeo possui legendas em inglês, muito claras para a leitura simultânea. Nesse sentido, essa etapa objetiva ativar o conhecimento prévio e ampliar o conhecimento linguístico e de mundo do aprendiz, promovendo sua interação com o texto, ao solicitar que o mesmo complete trechos da apresentação com palavras disponibilizadas em cada situação. Da mesma forma, há perguntas a serem respondidas em LM, permitindo ao estudante a expressão de ideias mais livremente.

Base teórica: O contato com novos contextos permite ao aluno a ampliação de seu conhecimento de mundo e a reflexão sobre seu próprio contexto (BRASIL, 2018). A discussão na LM, conforme Xavier (2012), possibilita a interação acerca do tema e prepara o terreno para o trabalho com a língua alvo.

Task 1 / Seção: Thinking

Descrição: Esta seção, de pós-leitura, objetiva oportunizar aos estudantes exporem suas impressões sobre o que conheceram e falar de suas aspirações, principalmente, no que concerne à aprendizagem da LI.

Base teórica: A BNCC apregoa que a LI “não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos”, tampouco se restringe à correção modelar de

seus falantes nativos. Segundo o documento, como *Lingua Franca*, está legitimado o uso desse idioma por interlocutores de todo o mundo, com repertórios linguísticos e culturais diversos (BRASIL, 2018, p. 241).

Task 2 / Seção: Language

Descrição: Esta seção explora o aspecto linguístico do texto, com o objetivo de desenvolver o conhecimento sistêmico dos discentes. Nesse sentido, trabalha-se o emprego do verbo to BE, com atenção ao uso formal e informal da linguagem. A ordem da sequência adjetivo+substantivo, a permanência do adjetivo no singular, a forma “has” para as terceiras pessoas do singular e a escrita de numerais cardinais também estão contempladas nessa etapa do MDA.

Base teórica: Os documentos oficiais abordados no corpo da pesquisa (vide Capítulo 4) preconizam a abordagem gramatical contextualizada, assim como os retóricos do LC (vide Capítulo 5). Seguindo essa base teórica, associou-se as atividades ao texto e a sugestões dirigidas aos professores, no sentido de contextualizarem oralmente cada item, evocando o contexto local e o conhecimento prévio dos participantes.

Task 3 / Seção: Get to Work

Descrição: Esta seção objetiva desenvolver a PO, a partir da ativação do conhecimento de mundo dos estudantes, em uma situação simulada voltada à prática colaborativa.

Base teórica: Conforme recomendações da BNCC (BRASIL, 2018) e preceitos da teoria sociocultural (VYGOTZKY, 2014) o sujeito aprende na prática comunicativa, em interação social e em contato com a língua real. Dessa maneira, sob essa lente, o ensino na era da informática pressupõe a inclusão dos aprendizes no mundo digital, no qual, o conhecimento da língua inglesa

potencializa a participação, aproxima e entrelaça diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) em um contínuo processo de significação.

Seção: Search more about that

Descrição: Esta seção disponibiliza sites com informações adicionais acerca dos tópicos estudados na unidade, neste caso, a organização escolar no Reino Unido e nos Estados Unidos, abarcando semelhanças e diferenças em relação à escola brasileira.

Base teórica: Além do incentivo à iniciativa de pesquisa e o princípio da autonomia do aprendiz (BRASIL, 2018), o conteúdo a ser pesquisado pode promover a comparação entre os lugares abordados na unidade, o que contribui para o LC, e também ampliar o conhecimento do aluno acerca da região onde habita.

Módulo 1 – Ambientação

Unidade 3 – Your place, my place, our place

Nessa etapa, o MD oferece insumo cultural e linguístico para que o estudante possa (re) conhecer e comparar lugares e pessoas, ao mesmo tempo em que desenvolve a habilidade de organização textual, o conhecimento sistêmico e compara lugares. O conteúdo linguístico abrange o verbo THERE TO BE e verbos de preferência (to hate, like, love) no Presente Simples, além do uso de vocabulário relacionado ao tema em discussão. Não obstante, a unidade envolve também a multimodalidade textual, como indício de prática de LC.

Task / Seção: Opening

Descrição: Esta seção objetiva conectar o aluno ao ambiente de sala de aula e ao encontro anterior, de forma que utilize o que já aprendeu, juntamente com o que deve aprender no dia.

Task / Seção: What I know

Descrição: Esta seção, de pré-leitura, volta-se a estimular o aluno a inferir sobre a essência do texto com que irão trabalhar adiante, a partir da ativação da leitura imagética e exploratória.

Base teórica: Conforme Gil (2002) esse tipo de leitura é denominada exploratória, por permitir uma visão geral do tema a ser abordado. Essa concepção é compartilhada por Xavier (2012), que classifica essa prática leitora como *surveying* (pesquisa), justificando que seu emprego, na etapa de pré-leitura, oportuniza a construção de sentidos.

Task 1 / Seção: Listening

Descrição: Esta seção, de leitura, objetiva promover evento de verbalização em LM, para ativar e ampliar o conhecimento de mundo do aprendiz, ao comparar um lugar típico de sua região a outro já estudado, Brighton, na Inglaterra.

Base teórica: O aluno é estimulado a buscar informações culturais sobre dois contextos abordados, ampliando seu conhecimento de mundo a partir da compreensão de seu contexto (BRASIL, 2018). Nesse sentido, conforme Xavier (2012), conduzir as aulas em LI a partir da LM, significa fazer uso sistemático de comandos e de outras funções comunicativas, para introduzir a abordagem na língua alvo.

Task 1 / Seção: Thinking

Descrição: Esta seção, de pós-leitura, tem o propósito de confrontar ideias e opiniões dos aprendizes, que, em pares, justificam suas respostas referente à questões locais.

Base teórica: De acordo com o modelo ideológico de letramento (STREET, 2003), as práticas que promovem a reflexão crítica têm relação direta com o aspecto social. Ao comparar traços de seu contexto com contextos diferentes os alunos não somente partem de seu conhecimento prévio para chegar a novos (BRASIL, 1998; 2018), como também, ao fazê-lo em duplas, exercitam o respeito à opinião alheia, a moderação e a negociação. Não obstante, se essa negociação contribui para o entendimento de como as pessoas constroem suas identidades sociais, isso pode corroborar traços associados ao ensino pelo LC (DUBOC, 2016; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016; SOARES, 2010; BRASIL, 2018).

Task 2 / Seção: Language

Descrição: Esta seção tem como objetivo desenvolver o conhecimento sistêmico a partir da observação de falas das personagens encontradas no documentário assistido, do trabalho com verbos que expressam preferência e do verbo THERE TO BE no Presente Simples, até que, de forma indutiva, o aprendiz chegue à regra.

Base teórica: Além da recomendação dos documentos oficiais (BNCC, PCNs, RCG) pelo ensino gramatical contextualizado, é possível perceber o foco na forma, visando ao uso comunicativo da LI, no momento em que a atenção voltada às estruturas linguísticas é decorrência de insumo que os aprendizes compreendem e relacionam como o idioma estudado (XAVIER, 2012).

Task 3 / Seção: Get to Work

Descrição: Esta seção objetiva desenvolver a PE, a partir de uma situação simulada, visando a prática colaborativa.

Base teórica: Conforme recomendações da BNCC (BRASIL, 2018) e preceitos da teoria sociocultural (VYGOTZKY, 2014) a colaboração entre os pares possibilita a integração, na qual os aprendizes constroem sentidos juntos e compartilham conhecimentos, em prática de andamento que vai além do exercício linguístico, promovendo oportunidades de identificação e empatia entre os sujeitos.

Seção: Search more about that

Descrição: Esta seção disponibiliza sites com informações adicionais acerca dos tópicos estudados na unidade, neste caso, a localização de Brighton e a vida no Rincão do Inferno.

Base teórica: Além do incentivo à iniciativa de pesquisa e o princípio da autonomia do aprendiz (BRASIL, 2018), o conteúdo a ser pesquisado pode promover a comparação entre os lugares abordados na unidade e também ampliar o conhecimento do aluno acerca da região onde habita.

Módulo 2 – Gênero em Foco

Unidade 4 – Nature & Happiness

Nessa etapa, o MD oferece insumo para que o estudante possa ser impactado pelas questões referentes ao substrato da proposta, a relação homem-animal, possa aprofundar sua experiência com o gênero documentário, informando-se sobre suas etapas de elaboração.

Task / Seção: Opening

Descrição: Esta seção objetiva conectar o aluno ao ambiente de sala de aula, através de uma breve e geral retomada sobre o que foi estudado na unidade anterior e um panorama geral sobre o que a unidade propõe como objeto de estudo.

Task / Seção: What I know

Descrição: Esta seção, de pré-leitura, volta-se a estimular o aluno a trazer para cena seu conhecimento prévio sobre o gênero documentário.

Base teórica: Como já foi referido acerca da pré-leitura como elemento preparatório para a CO e CE (BRASIL, 2018; GIL, 2002; XAVIER, 2012). Ademais, ao recordar o que aprofundou sobre o gênero no encontro anterior, o aluno também pode refletir sobre sua aprendizagem, em exercício de *feedback* e (*auto*)*avaliação* em relação ao que já construiu (DUBOC, 2016).

Task 1 / Seção: Listening

Descrição: Esta seção, de leitura, objetiva sensibilizar o estudante e desenvolver a CO, a partir da análise de um documentário da BBC Earth, canal referência de produção do gênero.

Base teórica: De acordo com Nichols (2014), o documentário funciona muito bem em sala de aula, por permitir, pela força retórica e persuasiva, a emoção, a (re) descoberta, a crítica, enfim, a aprendizagem. Ademais, o ensino a partir dos gêneros é a pedra fundamental para a construção de sentidos (BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2018; MARCUSCHI, 2005) e da abordagem comunicativa do ensino de línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011; XAVIER, 2012). Mais precisamente sobre esse aspecto do uso de gêneros no processo ensino-aprendizagem, as habilidades de produção são desenvolvidas de acordo com o contexto social (XAVIER, 2012), convergindo plenamente com a concepção de LC ((DUBOC, 2016; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016; SOARES, 2010; BRASIL, 2018).

Task 1 / Seção: Thinking

Descrição: Esta seção, de pós-leitura, tem o propósito de problematizar a questão relativa aos maus-tratos aos animais e ativar o conhecimento prévio e de mundo (cultural e contextual) dos aprendizes. Este momento da proposta também visa a evidenciar o grau de interesse e engajamento dos alunos pelo tema, de forma a corroborar a avaliação do primeiro módulo; prever o sucesso ou não das ações planejadas para os módulos seguintes; e, se necessário, possibilitar o redirecionamento do trabalho com vistas ao alcance dos objetivos de pesquisa.

Base teórica: De acordo com Janks (2016) os textos são parciais, não são neutros, seja pelo fato de que refletem o ponto de vista do autor ou produtor, seja porque textos são situados, isto é, influenciam o posicionamento de seu leitor/espectador (p. 23). Essa fundamentação do LC refere-se às relações de poder, inerentes ao fenômeno. Na elaboração do MDA, escolhas devem ser feitas para produzir os efeitos esperados. Esses efeitos também estão previstos no processo de transformação que se pretende com a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; TRIPP, 2005). Portanto, evidente está o suporte teórico que sustenta a intenção desta professora-pesquisadora em abordar o tema Causa Animal. O que se quer, problematizando questões sobre a relação humano-animal, é contribuir para o desenvolvimento do LC (DUBOC, 2016; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016; SOARES, 2010), mas também trazer à tona situações impactantes que evidenciam a falta de respeito, de ética e de sensibilidade com que os animais são tratados pelo homem, bem como a urgência de se corrigirem essas ações (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018; FRANCO; DALBOSCO, 2001; CARVALHO, 2013).

Task 2 / Seção: Language

Descrição: Esta seção tem como objetivo desenvolver o conhecimento sistêmico a partir do debate acerca da Causa Animal. Nesse sentido, explora-se vocabulário, principalmente.

Base teórica: A BNCC (2018) e o RCG (2018), seguindo os preceitos do LC, propõem o ensino da gramática de maneira contextualizada. No caso, a contextualização pode ser considerada, tanto em relação ao vídeo, de onde surgiram os elementos linguísticos para as atividades, quanto em relação à tarefa posterior, já que a seção instrumentaliza o aluno a produzir legendas na seção seguinte.

Task 3 / Seção: Get to Work

Descrição: Esta seção objetiva desenvolver a PE e a PO, integradamente, a partir da observação de situações de crueldade e maus tratos a animais, instituídas na sociedade até os dias de hoje, em nome do lazer, do trabalho e da segurança humana.

Base teórica: Conforme os documentos reguladores da formação escolar visitados neste investigação, (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2018), assim como os preceitos do LC, o ensino de línguas deve remeter ao uso real da língua, em situações de interação e engajamento social. Da mesma forma, a discussão envolvendo questões éticas remetem à formação cidadã e a possibilidades de mudança da sociedade, no que concerne a ideais de justiça e respeito à vida. Não obstante, simultânea e transversalmente à discussão de um tema relevante, o aluno evolui na construção do gênero documentário (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018)

Seção: Search more about that

Descrição: Esta seção disponibiliza sites com informações adicionais acerca dos tópicos estudados na unidade, neste caso, documentários da rede BBC Earth e outros acerca de questões relativas a animais; tutoriais indicando o passo a passo para a elaboração do gênero documentário.

Base teórica: Além do incentivo à iniciativa de pesquisa e o princípio da autonomia do aprendiz, o professor deve oferecer insumos diversos para o desenvolvimento do trabalho discente (BRASIL, 2018).

Módulo 2 – Gênero em foco

Unidade 5 – A Street Cat Named Bob

Nessa etapa, o MD apresenta uma história inspiradora, retratada em um documentário curto, a respeito da relação humano-animal, contada também em livro e filme. Ao fazê-lo, estimula o estudante ir adiante na produção do documentário, pesquisando mais a respeito do tema. Paralelamente, o conhecimento linguístico expande para a flexão verbal em terceira pessoa, na forma afirmativa, assim como a função do verbo auxiliar nas formas negativa e interrogativa no Simple Present.

Task / Seção: Opening

Descrição: Esta seção objetiva firmar a aliança dos participantes com a continuidade do trabalho em desenvolvimento: o documentário acerca do tema Causa Animal.

Task 1 / Seção: What I know

Descrição: Esta seção, de pré-leitura, volta-se a verificar o conhecimento prévio do aluno e seu grau de envolvimento emocional em relação aos animais – peça de centro do tema principal do MDA. Para tanto, o gênero Provérbio é

apresentado como estímulo para a interação dos discentes nas atividades propostas e nas tarefas seguintes.

Base teórica: A seção de pré-leitura se destaca por apresentar um texto que se integra à produção da proposta maior, sendo sua escolha uma marca de coerência pedagógica (XAVIER, 2012).

Task 1 / Seção: Listening

Descrição: Esta seção objetiva desenvolver a sensibilidade dos participantes, no que concerne à relação humano-animal, além das habilidades de CO e CE, a partir da exposição ao texto audiovisual e escrito, uma vez que as legendas acompanham o áudio, sendo possível sua transcrição, se necessário. Com base no texto, os alunos respondem a perguntas fechadas e abertas (XAVIER, 2012), utilizando vocabulário relacionado ao texto e revisando estruturas importantes para a futura PE, tais como a flexão dos verbos BE, HAVE e LOVE no *Simple Present* na terceira pessoa do singular.

Base teórica: A criação de situações reais de uso do idioma, com atividades que envolvam comunicação entre as pessoas, bem como a utilização dos gêneros e a reflexão sobre eles, é uma estratégia de ensino de línguas defendida pelos PCNs (BRASIL, 1998) com base na teoria sociointeracional de Lev Vygotsky (1896-1934).

Task 1 / Seção: Thinking

Descrição: Esta seção, de pós-leitura, tem o propósito de levar o aluno a refletir sobre a relação humano-animal, a partir da situação apresentada no *short documentary* da seção anterior, e conhecer o conceito de TAA (Terapia Assistida por Animais).

Base teórica: De acordo com os preceitos do LC, a escola deve oportunizar experiências significativas ao aluno, portanto, abordar conteúdos aos quais os

alunos atribuam sentidos. Conforme Duboc (2016), esse fenômeno tem relação com o emocional das pessoas. Tendo em vista que filmes vistos são, na maioria, escolhas, essa seção tem potencial para desvelar mais sobre cada participante e integra-los entre si, ao compartilharem experiências. Sendo assim, trata-se de atividade condizente como o ensino voltado ao LC, além do fato de caracterizar o fechamento das etapas de leitura, conforme recomendado pela BNCC (BRASIL, 2018) e PCNs (BRASIL, 1998).

Task 2 / Language

Descrição: Esta seção objetiva o desenvolvimento do conhecimento sistêmico, a partir da abordagem do texto audiovisual visitado na seção anterior. Dessa maneira, os alunos trabalham com os verbos “be”, “have” e “love” em frases contextualizadas. Após práticas e discussões, espera-se que os aprendizes possam concluir acerca da formação de estruturas frasais com verbo “to be” nas formas afirmativas, negativas e interrogativas.

Base teórica: O ensino contextualizado da gramática é consenso nos documentos estudados (PCNs, BNCC e RCG). Conforme Morais (2002), o ensino de gramática tem sido ampliado pela proposta de análise linguística, a qual incluiria à noção de norma culta, aspectos que dizem respeito ao teor do texto. Com base nesses preceitos, é razoável prever que, o professor, ao implementar o presente MDA, pode direcionar a presente atividade à construção de sentidos. Por exemplo, em sala de aula no território gaúcho, na região fronteira com o Uruguai e Argentina, pode-se apresentar a estrutura das frases interrogativas em LI, com o verbo to BE antes do sujeito, relacionada à apresentação do ponto de interrogação invertido no início da pergunta em língua espanhola. Essa comparação/contextualização tem implicação direta com a noção de educação e análise linguística, bem como à noção de LC, uma vez veiculada à construção de sentidos e à ativação do conhecimento prévio do aluno (BRASIL, 2018).

Task 3 / Seção: Get to Work

Descrição: Esta seção objetiva desenvolver a PE em integração com a CO e CE, a partir do trabalho colaborativo e da revisão do videotexto apresentado na seção *Listening*.

Base teórica: Com base na teoria sociocultural (VYGOTZKY, 2014; FIGUEIREDO, 2019) a BNCC (BRASIL, 2018) estimula atividades em grupo como uma estratégia para o ensino de línguas, na medida em que, além de exercitar habilidades, a socialização permite amparos contributivos para a aprendizagem. O auxílio mútuo (*scaffolding*) e a *mediação* referem-se ao apoio que os integrantes de um grupo encontram em seus pares ou mesmo em tecnologias, os quais possibilitem a solução de um problema, até que se possa o fazer de maneira mais independente (FIGUEIREDO, 2019). Nesse sentido, entende-se o uso de exemplos, como o encontrado na seção *Listening*, configura um andaime para os alunos produzirem seus próprios vídeos.

Seção Search more about that

Descrição: Esta seção disponibiliza sites com informações adicionais acerca dos tópicos estudados na unidade, neste caso, a TAA, a produção de documentários, além de provérbios referentes à relação humano-animal.

Base teórica: Além do incentivo à iniciativa de pesquisa e o princípio da autonomia do aprendiz, o professor deve oferecer insumos diversos para o desenvolvimento do trabalho discente (BRASIL, 2018).

Módulo 3 – Mãos à Obra

Unidade 6 – Still Bob

Nessa etapa, o MD estimula que o estudante vá adiante na produção do documentário, pesquisando mais a respeito e produza outros dois gêneros do seu escopo: a ficha técnica e a entrevista.

Task / Seção: Opening

Descrição: Esta seção objetiva conectar o aluno ao ambiente de sala de aula, através do incentivo à pesquisa por novas e mais informações sobre o gênero e o tema.

Task 1 / Seção: What I know

Descrição:Esta seção, de pré-leitura, volta-se a verificar o conhecimento prévio do aluno acerca do gênero ficha técnica, visando prepara-lo para a leitura na próxima seção.

Base teórica: Além da validade conferida pela BNCC (BRASIL, 2018) para o trabalho da CE por etapas, essa seção de pré-leitura se destaca por apresentar um texto que se integra à produção da proposta maior, sendo sua escolha uma marca de coerência pedagógica (XAVIER, 2012).

Task 1 / Seção: Reading

Descrição: Esta seção, de leitura, objetiva desenvolver a CE e visual, a partir da análise da ficha técnica do documentário trabalhado na unidade anterior. Com base no texto, os alunos respondem perguntas fechadas e abertas (XAVIER, 2012), utilizando vocabulário e manuseando estruturas importantes que poderão ser empregadas, posteriormente, em sua PE.

Base teórica:Por tratar-se de um texto de menor densidade linguística, com ilustrações e estruturas sintáticas simples, o trabalho com o gênero ficha técnica tem potencial maior de se tornar interessante ao aluno de nível básico iniciante de LI (XAVIER, 2012).

Task 1 / Seção: Thinking

Descrição: Esta seção, de pós-leitura, tem o propósito de levar o aluno a refletir sobre outras histórias que contam a relação humano-animal, identificando a questão-problema e o enredo. Nesse sentido, o potencial problematizador desta seção aumenta a chance de um bom debate.

Base teórica: De acordo com os preceitos do LC, a escola deve oportunizar experiências significativas ao aluno, portanto, abordar conteúdos aos quais os alunos atribuam sentidos. Conforme Duboc (2016), esse fenômeno tem relação com o emocional das pessoas. Tendo em vista que filmes vistos são, na maioria, escolhas, essa seção tem potencial para desvelar mais sobre cada participante e integrá-los entre si, ao compartilharem experiências. Sendo assim, trata-se de atividade condizente como o ensino voltado ao LC, além do fato de caracterizar o fechamento das etapas de leitura, conforme recomendado pela BNCC (BRASIL, 2018) e PCNs (BRASIL, 1998).

Task 2 / Seção: Language

Descrição: Esta seção tem como objetivo desenvolver o conhecimento sistêmico a partir de sentenças que podem ser relacionadas ao texto estudado anteriormente. Dessa maneira, exploram-se os números cardinais e ordinais, a partir da abordagem de estrutura e leitura de datas, e suas possíveis variações, de acordo com a realidade de contextos diferentes, que desencadeiam, por diferentes serem, o processo de comparação das informações obtidas. O trabalho com números também ocorre a partir de cálculos matemáticos originados na continuidade do estudo do vocabulário, relacionado ao orçamento do filme em pauta. Por fim, revisita-se o site “tag12.com.br” para relacionar nove dicas para a gravação de uma entrevista.

Base teórica: Além de repetir alusão à base teórica encontrada na BNCC (2018) e no RCG (2018), no tocante ao ensino contextualizado da gramática, esta seção encontra serra, igualmente, nesses documentos, pela integração das habilidades matemáticas em transversalidade e transdisciplinaridade com o componente LI. Isso porque os alunos lidam com números não somente para a designação de datas, mas também para calcular valores. Da mesma forma, os outros argumentos, além da transversalidade e transdisciplinaridade, posicionam a seção em uma base teórica - a lente do LC. Esse seria o caso de as atividades possibilitarem aos alunos o estabelecimento de conexões entre a leitura e suas vivências reais, a exemplo da penúltima atividade, e da última questão dessa seção, onde são relacionados os passos para a realização de uma entrevista, antes de fazê-la na seção seguinte.

Task 3 / Seção: Get to Work

Descrição: Esta seção objetiva desenvolver a PO integrada à PE, a partir de entrevista semiestruturada³⁸, com o auxílio de notas USEFUL LANGUAGE e dicionário online.

Base teórica: Com base na teoria sociocultural (VYGOTZKY, 2014; FIGUEIREDO, 2019) a BNCC (BRASIL, 2018) estimula atividades em grupo como uma estratégia para o ensino de línguas, na medida em que a socialização e o auxílio mútuo também são contributivos para a aprendizagem.

Seção: Search more about that

Descrição: Esta seção disponibiliza sites com informações adicionais acerca dos tópicos estudados na unidade, neste caso, a atual situação dos

³⁸ A **entrevista semiestruturada** é caracterizada por um conjunto de questões previamente estabelecidas. Mas, diferente da **estruturada**, também permite que o entrevistador inclua outro conjunto de questões ao decorrer da **entrevista**, não planejadas inicialmente. Ao utilizá-los, poderá orquestrar uma **entrevista** mais eficaz. (Disponível em: <https://kenoby.com/blog/tipos-de-entrevista/> Acesso em 30/09/2021)

protagonistas das últimas unidades, James & Bob. Além disso, disponibiliza-se o site de uma instituição internacional de proteção e bem-estar animal, a OIPA, onde se pode pesquisar sobre o tema em LI.

Base teórica: Além do incentivo à iniciativa de pesquisa e o princípio da autonomia do aprendiz, o professor deve oferecer insumos diversos para o desenvolvimento do trabalho discente (BRASIL, 2018).

Módulo 3 – Mãos à Obra

Unidade 7– Manimal & Science

Nessa etapa, o MD apresenta outro tópico com potencial valor para a discussão/debate em sala de aula: testes clínicos em animais. Além disso, prossegue o incentivo aos alunos para o avanço na elaboração do documentário, com a proposta de criação das legendas, observando-se a narração construída, o trabalho de pesquisa e as entrevistas.

Task / Seção: Opening

Descrição: Esta seção objetiva centrar o aluno para o início da aula, e promover uma *warm up activity*, através da plataforma www.menti.com

Task 1 / Seção: What I know

Descrição: Esta seção, de pré-leitura, volta-se a desenvolver no aluno a capacidade de articular o conhecimento prévio, com vistas a inferir o significado

do neologismo MANIMAL³⁹ ao observar sua formação. Além disso, perscruta-se sobre a opinião do aprendiz quanto ao uso de animais em testes clínicos.

Base teórica: De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), os PCNs (1998) e o RCG (2009; 2018) o ensino das habilidades de compreensão deve acontecer em três etapas, sendo a pré-leitura a etapa que prepara o aluno para a leitura ao ativar seu conhecimento prévio.

Task 1 / Seção: Listening

Descrição: Esta seção, de leitura, objetiva desenvolver a CO, a CE integradamente e a compreensão visual (CV), a partir de um vídeo sobre testes clínicos em animais. O vídeo tem áudio e legendas em inglês muito claros, ou seja, trabalha audição e leitura simultaneamente. Além disso, conta com um eficiente arranjo de gestos do locutor e recursos gráficos que contribuem para a leitura visual, tornando, portanto, essa atividade multimodal.

Base teórica: Conforme a BNCC (2018), os PCNs (1998), e o RCG (2009, 2018), a utilização de temas relevantes motivam o debate e o engajamento do estudante nas discussões. Da mesma forma, uso de tecnologia audiovisual favorece o desenvolvimento da competência comunicativa. Ao reunir recursos visuais que ajudam o aluno na compreensão do texto, também se encontram, nesses documentos, a indicação da multimodalidade, do uso de estratégias e integração de habilidades (compreensão visual, escrita e autídica). O vídeo ainda oportuniza que o professor problematize questões, tais como o consumo de produtos que implicam testes de laboratório com animais. Nesse sentido, o aspecto crítico emerge e se sustenta nas teorias do LC (DUBOC, 2016; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016; SOARES, 2010; BRASIL, 2018; entre outros). Não obstante, a alusão aos “3 Rs” – *refuse, reuse, recycle* – amplia a reflexão e o debate para além do tema, proposta igualmente ancorada nos preceitos do LC e dos documentos mencionados anteriormente, que recomendam a

³⁹ A autora criou a palavra no

transdisciplinaridade (no caso, possível de se estabelecer com o componente Ciências). Por fim, ao identificar que subtema identifica a pauta de discussão nessa seção, o aluno também utiliza estratégias e ativa seu conhecimento de mundo (BRASIL, 2018).

Task 1 / Seção: Thinking

Descrição: Esta seção, de pós-leitura, tem o propósito de levar o aluno a refletir sobre sua responsabilidade como consumidor de produtos que, para serem aprovados, passam por testes que provocam o sofrimento de animais ou derivam de animais. Nesse sentido, o potencial problematizador desta seção aumenta a chance de um bom debate, já que pode ser trazido à tona a discussão acerca do consumo de carne – polêmica histórica no estado do Rio Grande do Sul, onde ocorre esta investigação, por ser o gaúcho um consumidor voraz desse produto animal.

Base teórica: A sustentação dessa seção está no fato desse momento caracterizar a pós-leitura, última das etapas de compreensão - BNCC (BRASIL, 2018), PCNs (BRASIL, 1998) e RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2009; 2018) e somente. Conforme esses documentos, em sintonia com os preceitos do LC, oportunizar experiências significativas ao aluno, abordando aspectos relacionados à sua realidade (os produtos que ele consome) e temas aos quais o estudante atribui sentidos, favorece o engajamento e a aprendizagem ((BRASIL, 2018; BRASIL, 1998).

Task 2 / Seção: Language

Descrição: Esta seção tem como objetivo desenvolver o conhecimento sistêmico a partir de sentenças que podem ser relacionadas ao vídeo estudado anteriormente. Dessa maneira, trabalha-se a pergunta-chave levantada pelo apresentador: “Can we do Science without animal testing?” examinando uso contextualizado do verbo CAN, que denota possibilidade; do pronome pessoal WE, que denota inclusão e corresponsabilidade; do prefixo RE, comum aos

verbos do 3Rs, que indica repetição. Além disso, a tarefa requer a compreensão e relação de sentidos, quando demanda a citação de exemplos de práticas de “refuse-reuse-recycle”, a reflexão sobre o sentido de um excerto e a identificação do conjunto formado pelo verbo CAN e MIMIC. O trabalho com números também ocorre a partir de cálculos matemáticos originados na continuidade do estudo do vocabulário, relacionado ao orçamento do filme em pauta.

Base teórica: Novamente, recorre-se à BNCC (2018) e no RCG (2018), no tocante ao ensino contextualizado da gramática. Essa contextualização pode ser notada na abordagem do verbo CAN em um excerto retirado do texto e a reflexão acerca do sentido que esse verbo assume na frase. Da mesma maneira, examinam-se os verbos contendo o prefixo RE e o sentido que esse afixo acrescenta às palavras relacionadas ao contexto do vídeo, com vistas à exemplificação. Essa atividade é um convite para que o estudante traga à tona seu conhecimento prévio e de mundo, sendo, portanto, condizente com os critérios constantes nos documentos supracitados e do LC. Ademais, a identificação do sentido de CAN e do sujeito ao qual ele se refere, a partir de um excerto visto no texto já trabalhado na seção anterior, remete ao que Xavier (2012) defende: o ensino da forma em decorrência da *atenção dos alunos sobre estruturas linguísticas que codificam o insumo que eles compreendem na L2/LE(foco espontâneo sobre a forma)*.(p. 145)

Task 3 / Seção: Get to Work

Descrição: Esta seção objetiva desenvolver a PE colaborativa, a partir da simulação de uma situação (uma denúncia a ser postada nas redes sociais), da criação de legendas para cenas que envolvem situações onde aparecem homem e animal, e da redação de legendas para o documentário em construção.

Base teórica: A PE colaborativa está alinhada à teoria sociocultural (VYGOTZKY, 2014; FIGUEIREDO, 2019) e à BNCC (BRASIL, 2018), a qual estimula atividades em grupo como uma estratégia para o ensino de línguas, na medida em que, além de exercitar habilidades, a socialização a negociação,

também proporcionam o auxílio mútuo entre os estudantes. Ademais, os estudos de Sardinha (2017) e Soares (2018) corroboram empiricamente que o debate acerca do tema apresentado, na atividade de produção, oportuniza o LC dos alunos.

Seção: Search more about that

Descrição: Esta seção disponibiliza sites com informações adicionais acerca dos tópicos estudados na unidade, neste caso, substâncias derivadas de animais utilizadas em produtos de uso comum e vocabulário referente a animais.

Base teórica: Além do incentivo à iniciativa de pesquisa e o princípio da autonomia do aprendiz, o professor deve oferecer insumos diversos para o desenvolvimento do trabalho discente (BRASIL, 2018).

Módulo 3 – Mãos à Obra

Unidade 8 – Can Animals Help?

Nessa etapa, o MD apresenta um subtema que, provavelmente, renda bom debate entre os alunos do contexto original desta pesquisa – a região da Campanha, no Rio Grande do Sul, onde a cultura e a tradição gaúcha aproximam o homem do cavalo. Um documentário, apresentando o papel da doma de cavalos em uma prisão no Arizona (estado norte-americano), possibilita, a discussão sobre a ajuda de animais em tratamentos de saúde e reabilitação humana e pode gerar o debate acerca da doma praticada na região de Bagé/RS. Outrossim, a partir da discussão sobre o tópico, a elaboração do trabalho com o gênero avança, com a organização das duplas para a realização das filmagens e a seleção da trilha sonora.

Task / Seção: Opening

Descrição: Esta seção objetiva centrar o aluno para o início da aula, e promover uma *warm up activity*, através de uma breve conversa informal sobre qual aspecto das discussões travadas em aula tem marcado mais cada um. Da mesma maneira, busca-se encorajar o estudante a participar, com comunicações e comandos curtos em LI, como “Let’s go ahead?!” . Esses comandos, segundo Xavier (2012) possuem função comunicativa e tornam um aluno interlocutor na rotina “linguajeira” de sala de aula (p.86).

Task 1 / Seção: What I know

Descrição:Esta seção, de pré-leitura, objetiva verificar se o aluno já teve a experiência de andar a cavalo, se sabe como dizer isso em LI e se infere sentidos a partir da leitura de uma cena com legenda, extraída do documentário que será exibido posteriormente. A razão de ser dessa pergunta está no fato do tópico se voltar à relação de domadores e cavalos selvagens, que estreitam suas relações a ponto de ajudarem-se mutuamente.

Base teórica: De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), os PCNs (1998) e o RCG (2009; 2018) o ensino das habilidades de compreensão deve acontecer em três etapas, sendo a pré-leitura a etapa que prepara o aluno para a leitura ao ativar seu conhecimento prévio. Além disso, as perguntas dessa seção permitem a participação ativa dos alunos, ao se manifestarem e compartilharem suas experiências prévias de vida com a turma, mesmo que em português, tornando-o ouvinte e interlocutor, o que favorece a aprendizagem (XAVIER, 2012, p.87).

Task 1 / Seção: Listening

Descrição: Esta seção objetiva desenvolver a CO e CE, a partir de um documentário. O vídeo tem áudio e legendas em inglês muito claros, ou seja, trabalha audição e leitura simultaneamente. Além disso, conta com um vocabulário acessível, de apresentação pessoal e apresentação de terceira pessoa (no caso, o cavalo), com verbos no Presente Simples – estrutura já visitada em unidades anteriores. As perguntas dessa seção estão relacionadas

ao título do filme, ao vocabulário, ao tópico, ao contexto, à situação, à identificação de pontos convergentes, aos resultados comentados, ao significado de excerto do vídeo e à trilha sonora.

Base teórica: Além da sustentação da BNCC (2018), dos PCNs (1998), e do RCG (2009, 2018), quanto à utilização de temas relevantes para o incentivo do debate e do engajamento do estudante nas discussões, enfatiza-se, neste embasamento, o valor atribuído pelo RCG (2009) a textos autênticos. Isso porque esse tipo de insumo, segundo o documento, projeta nos alunos uma experiência positiva (p.16). Conforme a edição *Lições do Rio Grande* (2009), textos autênticos são aqueles criados com propósitos sociais específicos e para usuários da língua em foco. Nesse sentido, o referencial recomenda levar em conta, no momento da escolha, valores ideológicos e culturais presentes no texto e a relação com o conhecimento prévio dos alunos. Esse critério cabe exatamente como justificativa teórica da presente escolha, uma vez que, no contexto do Rio Grande do Sul, o cavalo tem um papel de destaque, sendo possível, a partir desta atividade, que o professor mediador valorize este momento para comparar a doma praticada no contexto local e no contexto apresentado no vídeo, problematizando o assunto de forma a gerar o debate e proporcionar aos alunos que se posicionem criticamente quanto ao tratamento dado ao cavalo em situação de doma. Nesse sentido, motivar o debate para a reflexão e o posicionamento crítico é prática que se sustenta na teoria do LC (DUBOC, 2016; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016; SOARES, 2010), (BRASIL, 2018).

Task 1 / Seção: Thinking

Descrição: Esta seção, de pós-leitura, tem o propósito de levar o aluno a refletir sobre a reabilitação de pessoas que incorrem em erros perante à sociedade, mas também a refletir sobre os benefícios do convívio com os animais. Nesse sentido, o potencial problematizador desta seção pode residir no preconceito contra ex-detentos, na crença de que o TAA pode gerar resultados realmente positivos; e na análise da situação prisional no Brasil.

Base teórica: Etapa de conclusão do procedimento de leitura, a pós-leitura, aprofunda o debate gerado pelo texto e o desloca para a realidade do estudante (BRASIL, 2018; BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009; 2018). Nesse sentido, a discussão pode levar à reflexão crítica sobre uma realidade e sobre uma cultura, que perpetua e legitima situações de maus-tratos a um animal que é ícone na cultura gaúcha, mas não somente. Tendo em vista que o presente MD pode ser aplicado por professores de outros contextos, pode-se problematizar, nessa seção, a forma como ainda se submete o cavalo a serviços pesados, como o de tração, em nome de lucro para seu tutor. Esse direcionamento à problematização é validado pelo LC (DUBOC, 2016; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016; SOARES, 2010), (BRASIL, 2018).

Task 2 / Seção: Language

Descrição: Esta seção tem como objetivo desenvolver o conhecimento sistêmico a partir de sentenças que relacionadas ao texto estudado anteriormente. A tarefa toma como referência uma pergunta-chave levantada pelo documentário: “Can horses prevent prisoners to reoffend?” e contextualiza três atividades para converter a forma interrogativa em afirmativa e negativa, e, após, refletir sobre as mudanças ocorridas na transformação das versões. Na sequência, outro excerto retirado do texto promove a construção de significados, a partir do trabalho com o vocabulário. Na atividade seguinte, o aluno é induzido a perceber a ordem do adjetivo de do substantivo na frase, a partir da observação e análise de uma frase relacionada ao tema. Por fim, o aluno é requisitado a identificar o uso da língua em função comunicativa, a partir da fala de um personagem no documentário.

Base teórica: O ensino da gramática está de acordo com o que apregoam a BNCC (2018), os PCNs (1998) e o RCG (2009; 2018). Essa contextualização pode ser notada em todas as atividades dessa seção, uma vez que as frases trabalhadas foram retiradas no documentário em estudo e os comandos foram

realizados de maneira a oferecer uma base para a construção de sentidos, adicionando propósitos e cenários às simulações.

Task 3 / Seção: Get to Work

Descrição: Esta seção objetiva desenvolver a PE colaborativa, da oferta de mais insumos sobre a elaboração de um documentário, para a seleção da trilha sonora e a realização das filmagens por parte dos alunos. Nesse sentido, os alunos assistem a mais um vídeo com o passo a passo de produção do gênero, e são requisitados a fazerem um mapa mental com a ajuda do aplicativo Canva, para a organização visual do trabalho.

Base teórica: A PE colaborativa está alinhada à teoria sociocultural (VYGOTZKY, 2014; FIGUEIREDO, 2019) e à BNCC (BRASIL, 2018) que estimula atividades em grupo como uma estratégia para o ensino de línguas, na medida em que, além de exercitar habilidades, a socialização e negociação, também proporcionam o auxílio mútuo entre os estudantes. Ademais, os estudos de Sardinha (2017) e Soares (2018) corroboram empiricamente que o debate acerca do tema apresentado, na atividade de produção, oportuniza o LC dos alunos.

Seção: Search more about that

Descrição: Esta seção disponibiliza sites com informações adicionais acerca dos tópicos estudados na unidade, neste caso, outras soluções do sistema prisional americano e inglês que incluem animais para a reabilitação de presos; um vídeo sobre doma e adestramento de animais pelos chamados “horse whisperers”; um jogo para praticar o uso do verbo CAN; além de mais dicas sobre a produção de documentários.

Base teórica: Além do incentivo à iniciativa de pesquisa e o princípio da autonomia do aprendiz, o professor deve oferecer insumos diversos para o desenvolvimento do trabalho discente (BRASIL, 2018).

Módulo 3 – Mãos à Obra

Unidade 9 – Bring Popcorn

*Nessa etapa, o MD apresenta um último vídeo com dicas de como elaborar um documentário. Esta Unidade visa à revisão e edição do trabalho desenvolvido até então pelos alunos, de forma a concluírem seus documentários sem transtornos, além de irem adiante, criando a **video cover** do seu documentário.*

Task / Seção: Opening

Descrição: Esta seção objetiva centrar o aluno para o início da aula, e promover uma *warm up activity*, através de uma reflexão sobre a evolução obtida até o momento, da realização de um *checklists* sobre tudo o que já foi desenvolvido e do planejamento das próximas ações.

Task 1 / Seção: What I know

Descrição: Esta seção, de pré-leitura, objetiva verificar a percepção e o conhecimento do aluno acerca do desenvolvimento de um documentário.

Base teórica: De acordo com os preceitos do LC, a avaliação deve ser processual, ou seja, ocorrer durante o processo e com vistas a possibilitar a readequação das ações sucessivas, caso necessário (DUBOC, 2016; BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2009; 2018).

Task 1 / Seção: Listening

Descrição: Esta seção objetiva desenvolver a CO e CE, a partir de um tutorial sobre a elaboração de documentários escolares. O vídeo tem áudio e legendas em inglês muito claros, ou seja, trabalha audição e leitura simultaneamente. Não

obstante, as atividades propostas no decorrer dessa seção quase transcrevem as informações do vídeo, possibilitando, portanto, uma releitura do texto. Além disso, há atividades que exploram o vocabulário desconhecido, com vistas à possibilitar a compreensão do aluno. As atividades dessa seção estão relacionadas à revisão do que foi trabalhado até o momento, de forma que os alunos se sintam seguros para apresentarem suas produções à turma.

Base teórica: A BNCC (2018), e o RCG (2018) indicam o uso da tecnologia, de ferramentas audiovisuais e digitais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes. Na mesma linha, o ensino voltado ao LC (DUBOC, 2016; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016; SOARES, 2010) sustenta o multiletramento como condição *sinequanon* para a educação na era digital, o que também é reconhecido pelos documentos supracitados.

Task 1 / Seção: Thinking

Descrição: Esta seção, de pós-leitura, tem o propósito de levar o aluno a refletir sobre possíveis lacunas na sua aprendizagem em relação ao gênero e à elaboração de seus documentário.

Base teórica: Etapa de conclusão do procedimento de leitura, a pós-leitura, aprofunda o debate gerado pelo texto e o desloca para a realidade do estudante (BRASIL, 2018; BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009; 2018). Nesse sentido, a discussão pode levar à reflexão crítica sobre sua aprendizagem e seu desempenho, bem como sobre sua produção. Isso pode ser compreendido como uma prática metareflexiva, validada pelo LC (DUBOC, 2016; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016; SOARES, 2010), e pelos documentos mencionados anteriormente.

Task 2 / Seção: Language

Descrição: Esta seção tem como objetivo desenvolver o conhecimento sistêmico a partir da expansão do vocabulário específico do aluno. Na atividade

única, o aluno é requisitado a pesquisar o significado da expressão B-ROLL no contexto do cinema e logo a seguir contextualizar a expressão de acordo com o que diz o vídeo assistido.

Base teórica: O ensino da gramática deve ser contextualizado e de forma a instrumentalizar o estudante para a PO e/ou PE (BNCC, 2018; PCNs 1998; RCG 2009; 2018).

Task 3 / Seção: Get to Work

Descrição: Esta seção objetiva desenvolver a PE colaborativa e a integração dos alunos. Nesse sentido, os alunos devem criar, utilizando o aplicativo Canva e um exemplo dado, sua *video cover* com um título e descrição curta do que ele trata, além da identificação e ocupação dos entrevistados.

Base teórica: A PE colaborativa está alinhada à teoria sociocultural (VYGOTZKY, 2014; FIGUEIREDO, 2019) e à BNCC (BRASIL, 2018) que estimula atividades em grupo como uma estratégia para o ensino de línguas, na medida em que, além de exercitar habilidades, a socialização e negociação, também proporcionam o auxílio mútuo entre os estudantes.

Seção: Search more about that

Descrição: Esta seção disponibiliza mais dois sites com informações adicionais acerca da produção de documentários.

Base teórica: Além do incentivo à iniciativa de pesquisa e o princípio da autonomia do aprendiz, o professor deve oferecer insumos diversos para o desenvolvimento do trabalho discente (BRASIL, 2018).

Módulo 3 – Mãos à Obra

Unidade 10 – One for All; All for One

Nessa etapa, o MD propõe a exibição e avaliação dos documentários a partir de uma conversa com a turma inteira. Esta Unidade não está composta com todas as TASKS, porque não há a atividade de CO ou CE. Na verdade, visa-se verificar que providências ou ajustes são necessários para o fechamento da edição final do trabalho desenvolvido até então pelos alunos, de forma a concluir definitivamente seus documentários. Esta Unidade foca, também, a confecção dos convites para os eventos de apresentação e Feira de Adoção, bem como o envio dos convites às pessoas da comunidade escolar.

Task / Seção: Opening

Descrição: Esta seção objetiva centrar o aluno para o início da aula, e promover uma *warm up activity*: um grito de união “One for All; All for One!”, que acontece com o gesto de todos colocando uma mão sobre a outra alternadamente, primeiro a direita, depois a esquerda e, depois, lançando as mãos ao ar, ao soltar o grito.

Task 1 / Seção: What I know

Descrição: Esta seção, objetiva verificar se os alunos se localizam, a partir de um mapa mental, quanto à atual etapa de produção de seus documentários.

Base teórica: De acordo com os preceitos do LC, a avaliação deve ser processual, ou seja, ocorrer durante o processo e com vistas a possibilitar a readequação das ações sucessivas, caso necessário (DUBOC, 2016; BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2009; 2018). Neste caso, o aluno deve somente reconhecer, visualmente, que está na etapa final, de teste.

Task 2 / Get to Work

Descrição: Esta seção objetiva desenvolver a PO colaborativa e a integração dos alunos. Nesse sentido, os alunos devem, primeiro, revisar sua produção em duplas. Após, os alunos, organizados em duplas, preparam um convite para, após, decidirem, com a turma, qual dos convites será enviado à comunidade escolar para que compareçam ao evento de socialização. Um convite somente ou um híbrido de todos será enviado, através das redes sociais / whatsapp. Para concluir, os alunos devem apresentar o documentário para a turma. Depois de cada apresentação, cada dupla avalia sua performance, completando um quadro com critérios acerca do nome do documentário e dos documentaristas; avaliação do documentário; do conteúdo; da organização; da linguagem; das legendas; da postura dos documentaristas, como apresentadores. Com base no que autoavaliarem sobre seus trabalhos, os alunos farão as revisões e ajustes para a apresentação dos trabalhos no dia D (de Documentário)

Base teórica: A PE colaborativa está alinhada à teoria sociocultural (VYGOTZKY, 2014; FIGUEIREDO, 2019) e à BNCC (BRASIL, 2018). A autoavaliação é recomendada pelos teóricos do LC, como forma de fomentar a co-responsabilização do estudante por sua aprendizagem, bem como sua autonomia (DUBOC, 2016).

Fase Final – Socialização

Unidade 11 – The Great D Day

Nessa etapa final, o MD propõe a apresentação e exibição dos documentários à comunidade, além da realização de uma Feira de Adoção de Animais, abandonados e retirados de maus-tratos. Nessa etapa, também, o corre a avaliação final.

Task / Seção: Opening

Descrição: Esta seção objetiva apresentar os documentários produzidos pelas duplas de alunos para a comunidade escolar. Para tanto, os alunos, primeiro, recebem os convidados. Após, cada dupla, introduz, resumidamente, o que vai apresentar, distribui os cartões de emojis aos convidados, para avaliação, e projeta o documentário, recolhendo os cartões de avaliação quando o vídeo terminar de ser projetado. Após a série de documentários, a comunidade é convidada à Feira de Adoção de Animais, na qual os alunos também atuam, conversando com as pessoas sobre a importância da adoção responsável, sobre as boas práticas de cuidados com os *pets* e a importância da castração. Ao final do evento, os alunos se reúnem para uma roda de conversa, que está detalhada no corpo do MDA.

7.2.2.5 A Fase de implementação

Conforme relatado anteriormente, o programa de MPEL foi significativamente impactado pela pandemia de Covid-19, que gerou, além da suspensão das aulas presenciais, a necessidade de adaptação da maioria dos estudos desenvolvidos durante o curso.

Anteriormente ao surto do vírus, as exigências para a conclusão do mestrado, eram pautadas no desenvolvimento de um estudo piloto; na elaboração de uma proposta pedagógica, composta pela produção de um MDA e de uma IP; e na implementação dessa proposta em um contexto escolar. Com o evento da doença, a direção do curso revisou os procedimentos e permitiu que se apresentassem propostas pedagógicas e investigativas, devido à impossibilidade de se aplicarem a IP e o MD para a apresentação do produto implementado empiricamente.

Desta forma, este estudo apresenta e disponibiliza uma proposta investigativa e um MDA, para que seja implementado posteriormente, por esta professora ou outros que se mostrem interessados em promover a discussão em torno da Causa Animal na sala de aula de LI.

De acordo com Leffa (2007), a etapa de implementação de um MDA pode variar, conforme quem a realiza: o professor-autor; outro professor; sem a presença de um professor. O autor acredita que, se o próprio autor do MDA

conduz sua implementação, a explicação oral complementar para a execução das tarefas ocorre naturalmente e, portanto, a implementação é intuitiva. Se, porém, outro professor, que não o autor, implementa o material, há a necessidade do autor instruir como o material deverá ser aplicado.

Essa instrução deve conter o objetivo da atividade, os tipos de conhecimentos a serem construídos, a forma de condução das atividades junto aos alunos, as respostas aceitáveis, além de sugestões de como o professor pode trabalhar possíveis respostas dadas pelo aluno. No caso de o MDA ser usado sem a presença de um professor, pode-se antecipar ao aluno o que for necessário para a execução da tarefa, ou pode-se prever o que irá acontecer e as dúvidas que podem ocorrer. Essa última alternativa é pouco recomendada por Leffa (2007), por que pode não haver vez para *a criatividade ou o inesperado*. Outras desvantagens da ausência do professor, no ambiente de atuação do discente, estariam relacionadas com a baixa motivação do aluno para a execução das tarefas e a falta de um acompanhamento, de uma avaliação externa, que poderia evitar deixar com que erros e desvios passe despercebidos.

Sem outra alternativa, visto que as decisões permanecem válidas para esta turma de mestrado, acata-se o que é necessário para superar essa fase crítica, e apresenta-se o que é possível fazer. No caso desta investigação, abriu-se mão da IP e da aplicação do MDA como planejado e postergou-se a implementação da proposta por esta professora para quando a situação das escolas voltar ao ritmo normal. Nessa perspectiva, é possível que o MDA também possa ser implementado por professores que se interessem em contemplar o ensino da LI relacionado ao tema Causa Animal, já que o trabalho ficará disponível no acervo da Unipampa.

Para finalizar, algumas considerações acerca da forma de avaliação que acompanha o MDA com base nas prerrogativas do LC.

7.2.2.6 A Fase de avaliação

A avaliação do LC tem particularidades condizentes com esse tipo de processo educativo, conforme discutido no capítulo cinco deste estudo.

Formativa, ela representa uma oportunidade de aprendizagem, não uma forma de julgamento. Considera a multiplicidade de sentidos, portanto não é objetiva. Ocorre ao longo da formação, não somente ao final dela. É participativa, não impositiva. Valoriza as quatro habilidades, com destaque para a oralidade, que está arraigada à interação social. Contempla critérios subjetivos, a informalidade do *feedback*, instrumentos colaborativos (DUBOC, 2016) e a observação direta do aluno com o material (LEFFA, 2007).

Considerando essas diretrizes, neste estudo, optou-se por adotar a avaliação formativa, disponibilizando uma ficha de autoavaliação para o aluno, no final de cada unidade, e utilizando a ficha de avaliação do professor simultaneamente.

Resumidamente, de acordo com o que foi apresentado anteriormente, a proposta está estruturada em três módulos que abarcam dez unidades, além de uma etapa inicial (de apresentação e questionário de perfil) e uma etapa final (de socialização e apresentação do documentário). As unidades visam à elaboração de um documentário acerca da temática Causa Animal e ao desenvolvimento do LC dos participantes em LI. A estrutura básica de cada unidade está composta por seções: *Opening*, *What I know*, *Listening* ou *Reading*, *Thinking*, *Language*, *Get to work*, *Search more about that*, distribuídas em diferentes *Tasks*. As seções de abertura, *Opening*, e de fechamento, *Search more about that* e *Assessment*, não configuram uma *task* numerada. A *Task 1* abrange a seção de pré-leitura *What I know*; a seção *Listening* ou/e *Reading*; e a pós-audição/leitura - *Thinking*. Após, a *Task 2* compreende a seção *Language*, que contextualiza as atividades gramaticais. A seguir, na *Task 3*, a seção *Get to work* propõe uma tarefa prática, voltada às ações de elaboração do documentário. Ao final, na última seção, *Search more about that* disponibiliza textos escritos em diferentes sites para uma leitura mínima, que pode ser expandida. Quanto às atividades, essas remetem ao uso real da língua, à conversação, à interação dos alunos e à discussão de questões imbricadas ao tema e/ou ao gênero em pauta. No que compete à avaliação, essa é realizada no decorrer do processo, ao final de cada unidade, abrangendo a avaliação do professor e a autoavaliação dos alunos, sendo que, ao final dos módulos, uma roda de conversa encerra o processo avaliativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito o desenvolvimento de uma proposta investigativa e de um MDA direcionado ao processo ensino-aprendizagem de LI à luz do LC, a partir da proposta de produção de um documentário acerca do tema Causa Animal, visando à formação cidadã de estudantes de nível básico (A1) nesse idioma.

Para desenvolver o MDA nesses termos, procedeu-se a uma investigação, metodologicamente caracterizada como pesquisa-ação, em razão do método permitir um ciclo de ação-reflexão-ação (THIOLLENT, 2009; TRIPP, 2005), supostamente propício para o trabalho de uma professora mais familiarizada com práticas empíricas. No cumprimento das exigências do MPEL, planejou-se e implementou-se um estudo piloto, que contribuiu para a melhoria da proposta investigativa e do MDA.

Por sua vez, o MDA foi elaborado de acordo com o aporte teórico relacionado ao LC e ao ensino de línguas a partir dos gêneros, além de ser organizado com base na estrutura de Sequência Didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011) e de Sequência de Atividades (LEFFA, 2007). Especificamente, o estudo está relacionado à elaboração do MDA, observando suas etapas de desenvolvimento, sua organização e seus propósitos. Conforme o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2009) que indicam começar pela escolha do tema, a seleção de textos concisos, a elaboração dos objetivos, o estabelecimento dos propósitos comunicativos, e à elaboração do projeto em etapas.

Quanto à organização do MDA, a SD distribui as tarefas em Fase Inicial, diagnóstica; uma sequência de três módulos compostos de uma série de unidades cada um, em um total de 10 unidades modulares; além de uma Fase Final, onde uma única unidade (a 11^a) organiza os procedimentos para a socialização da proposta. Cada unidade está constituída por TASKS (tarefas) com objetivos variados, tais como: verificação do conhecimento prévio do aluno; atividade de CO ou CE (constituídas, por sua vez, em pré-tarefa/tarefa/pós-tarefa), atividade linguística, focando gramática contextualizada; e atividade prática, para empregar o que se aprendeu. Detalhes sobre a elaboração do MDA está no capítulo 7.

Outra preocupação desta investigação reside na indicação de possíveis contribuições do MDA para o processo de ensino-aprendizagem de LI, para o LC e para a formação cidadã de estudantes de nível básico inicial (A1). Primeiramente, no que concerne a esses quesitos, os objetivos das tarefas estão de acordo com o desenvolvimento das quatro habilidades integradamente, com os preceitos do LC e visam a desenvolver a competência comunicativa dos estudantes a partir do trabalho com temas relevantes e da abordagem dos gêneros textuais. Mais especificamente, quando no processo de escolhas linguísticas e metodológicas para a elaboração do MDA, pensou-se em tarefas que resultem no entrosamento do aprendiz com a LI e no estímulo de utilizar, cada vez mais, a LI em sala de aula. Com vistas nesses resultados, fez-se uso de recursos audiovisuais significativos, nas tarefas de leitura e audição (*Reading / Listening*) que facilitam o entendimento do aluno sobre a pauta em discussão, empoderando-o a participar ativamente do debate. Nesse sentido, vê-se razão em afirmar que o MDA proporciona o uso da LI como prática social. Outro momento em que é possível prever o grupo motivado a aprofundar e a buscar novos conhecimentos sobre a questão dos direitos dos animais e das ações protetivas, é a partir dos sites indicados na seção de pesquisa (*Search more about that*). Com matérias sobre o meio ambiente, a proteção de animais e outras fontes reais de atividade, pode-se abrir um vasto campo a ser investigado em LI, com textos autênticos e uma rede de possíveis contatos, com a qual o estudante pode se comunicar – obviamente, com a mediação e cuidado do professor. Considerando essas possibilidades, vale acreditar que o compartilhamento de ideias e a expansão das ações para além do contexto local ficam muito próximas de acontecer durante a aplicação deste MDA. Sem embargo, a essa altura, o pertencimento evidenciado pelas atitudes dos alunos deve servir de sinal evidente de que o LC se materializa, assim como a formação cidadã. Em tempo, retomando a sequência das tarefas, tudo o que foi comentado até aqui deve ficar refletido na performance dos participantes ao cumprirem as tarefas *Get to Work*. Ou seja, o ciclo construtivo de conhecimentos gera atitudes que podem ser notadas quando o aluno é chamado a produzir. Levando em conta as demandas dessa seção, isso significa que os alunos estarão mais propensos à produção autoral, onde marcas de seu perfil estarão evidenciando sua autonomia criativa.

Esse raciocínio nada mais é do que a vontade latente de que o período crítico da pandemia seja superado e, logo, se possa aplicar a intervenção pedagógica, como planejado originalmente. Enquanto isso não acontece, espera-se que outros professores, em outros contextos, possam se interessar na oportunidade que este MDA oferece: o uso de LI em situações reais.

Em razão dessa possibilidade, a pesquisa também se ocupou em apresentar uma proposta investigativa direcionada a professores de LI, com ênfase no trabalho com o gênero documentário e outros relacionados ao seu escopo, além de direcionar o ensino para a formação de cidadãos éticos e engajados nas questões sociais. Esse propósito encerra todo o processo de construção descrito até aqui e apresentado no MDA, que se encontra no Apêndice 8 desta dissertação.

Destarte, ao pretender, na elaboração do MDA, que se cumpram tais previsões, esta professora se viu no papel do professora-pesquisadora, como agente investigativa, que busca contribuir para melhores resultados do processo educativo/formativo de seus alunos. Para tanto, aposta-se que o debate relacionado ao tema proposto surta efeitos, que vão desde a ativação da sensibilidade no estudante, perpassam a melhoria da competência comunicativa, até atingir a mobilização dos jovens pela Causa Animal. Se o que foi colocado até o momento pode ser considerado uma contribuição para os alunos, analogamente, a professora-investigadora dedicou-se também a analisar sua prática e seus efeitos na aprendizagem dos seus alunos, a partir da aplicação do estudo piloto constituinte desta investigação. Essa análise ocorreu em relação à performance docente em tal estudo, às implicações dessa experiência para a proposta investigativa e para o MDA, à sua caracterização, à descrição do contexto de pesquisa, bem como à do público-alvo atendido naquele estudo.

Diante o exposto, conclui-se o trabalho com ótimas expectativas e muitos questionamentos, que talvez reflitam o processo de letramento desta professora como pesquisadora. Esses questionamentos seriam sobre a voz que poderia ter sido dada ao aluno e não foi; a lente que poderia ter sido utilizada para análise e não foi; a diferença que se pretendia fazer com esta proposta, na vida dos alunos, e ainda não foi. É certo que a pandemia passará. Da mesma forma,

espera-se que o MDA possa ser efetivamente aplicado e, desse momento em diante, mais pessoas possam aprofundar nas questões apresentadas, muitas decidam agir a partir delas, e outras, com espírito investigativo, decidam revisá-las diante das mudanças do tempo e dos comportamentos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martinsfontes, 2011.

BATISTA, R. C.; OLIVEIRA, J. E.; RODRIGUES, S. P. **Sequência Didática** – ponderações teórico-metodológicas. Artigo. In: Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. XVIII ENDIPE - ISSN 2177-336X. 2016

BEHLING, L. C. **Revolução Farroupilha**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI Licenciatura em História (HID-0320) – 08/11/2016

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, Brasília, 2019.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Base da Educação** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, **Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAILEY, K.; NUNAN, D. **Practical English Language Teaching** – Speaking. New York: McGraw-Hill/Contemporary, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/34135090/Practical_English_Language_Teaching_pdf Acesso em 05/02/2021–19:05

BROWN, D. H. **Teaching by Principles** – an interactive approach to language pedagogy. White Plains, NY: Longman, 2000.

BRYDON, D. **Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies**. Artigo. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7974094-Diana-brydon-local-needs-global-contexts-learning-new-literacies-necessidades-locais-contextos-globais-aprendendo-novos-letramentos.html>. Acesso em: 12/02/2020 – 22:23

BUSETTI, Débora. **Proposta de Tarefas Colaborativas e Atividades Pedagógicas para um Livro Didático**: uma perspectiva sociocultural no ensino-aprendizagem de LE. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos

Sinos. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo, RS, 2014.

CARVALHO, A. B. **Abandono e Maus Tratos com Animais no Contexto da Educação Ambiental**: o uso do facebook. Artigo. Cadernos PDE, Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Paraná, 2019.

CONCEIÇÃO, E. **O Ensino da Língua Inglesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Artigo. Disponível em: http://www.artigos.etc.br/wp-admin/post-new.php#_ftn1 – Acesso: 18/02/2021 – 01:02.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiletramentos e Mudanças Sociais**. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.) Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of social futures. Taylor & Francis e-Library, 2005.

CONSOLO, D. et al. **Estudos sobre Ensino e Avaliação de Compreensão e Produção Oral**: subsídios a professores de línguas estrangeiras. Artigo. Revista de Letras Norte@mentos, Estudos Linguísticos, Sinop, vol. 1, n.2, p. 60-79, jul./dez. 2008.

COSTA, J. J. S. **A Educação Segundo Paulo Freire**: uma primeira análise filosófica. Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia. Faculdade Católica de Pouso Alegre, vol. VII, n. 18, 2015.

COSTA, M. C. VICENTE, A. M. **Experimentação animal e seus limites**: core set e participação pública. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 24 [3]: 831-849, 2014 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312014000300009> Acesso em: 12/09/2019 – 23:05.

CRAWFORD, J. **The Role of Materials in the Language Classroom**: finding the balance. Stockholm University Library, 2017

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/28388511-Pesquisa-projeto-de-john-w-cresweu-metodos-qualitativo-quantitativo-e-misto-autor-2-a-edicao.html> - Acesso em: 12 abr. 2019.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; CABRAL, V. N. **Literaturas de Língua Inglesa e Educação Ambiental**. Artigo. In: Calidoscópico, vol. 14, n. 1, p. 134 – 144. Unisinos – 2016. DOI: 10.4013/cld.2016.141.12

DOLZ, J. **As atividades e os exercícios de língua**: uma reflexão sobre a engenharia didática. Artigo. D.E.L.T.A., 32.1, 2016 (237-260). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>- Acesso em: 15/12/2020 – 10:05.

DUBOC, A. P. M. **A Avaliação da Aprendizagem de Línguas e o Letramento Crítico**: uma proposta. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.) Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular**: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, SP, 2012.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: A interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **A Viabilidade dos Temas Transversais à Luz da questão do trabalho docente**. Revista de Psicologia Social e Institucional. Vol.2, nr. 1 – Jun. 2000. Universidade de Londrina, PR.

FRANCO, B. A. R.; MIRANDA, A. F. M.; GOMES, J. **Recursos Audiovisuais e a Língua Inglesa**: o uso de documentários em sala de aula. Artigo. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância. Educação e Tecnologias – inovação em cenários em transição, de 26/06 a 13/07/2018.

FRANCO, P. S. M.; DALBOSCO, A. P. **A Tutela do Meio Ambiente e Responsabilidade Civil Ambiental**. 2001 – Extraído de: <https://jus.com.br/artigos/2357/a-tutela-do-meio-ambiente-e-responsabilidade-civil-ambiental> - acesso: 11:15 - 30/05/2019.

GARCIA, J. **Notas sobre o Professor Interdisciplinar**. Artigo. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/760/775> Acesso em 03/11/2019 - 10:00

GEE, J. P. **Critical Literacy as Critical Discourse Analysis**. Paper prepared for: Critical Literacy as Critical Discourse Analysis, Invited Talk, IRA/NCTE Critical Literacy Task Force, TESOL, St. Louis, Feb. 2001 and IRA, New Orleans, April 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GÜRSOY, E.; SAGLAM, G. T. **ELT Teacher Trainees' Attitudes Towards Environmental Education and Their Tendency to Use it in the Language Classroom**. Journal of International Education Research – vol. 7, n. 4. The Clute Institute, 2011.

HAMPE, B. **Making Documentary Films and Reality Videos**. Tradução: Roberto Braga. New York: Henry Holt and Company, 1997.

HARMER, J. **How to Teach English**. England: Longman, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/29550207/How_to_Teach_English_2nd_Edition_Jeremy_Harmer.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. Essex: Pearson Longman, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/25472823/The_Practice_of_English_Language_Teaching_4th_Edition_Jeremy_Harmer.

HERMINIO, M. H. G. B.; BORBA, M. C. **A Noção de Interesse em Projetos de Modelagem Matemática**. Artigo. In: Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.12, n.1, pp.111-127, 2010.

HOELZLE, M. J. L. R. **Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de língua inglesa de uma escola pública**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, 2016.

JANKS, H. **Panorama sobre o Letramento Crítico**. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.) *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

JANKS, H. **A Critical Approach to the Teaching of Language**. Educational Review, 43:2, 191-199, 1991. DOI: 10.1080/0013191910430207 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0013191910430207> Acesso: 10/01/2021 – 17:30.

JANKS, H. **Literacy and Power**. Taylor & Francis e-Library, 2009.

JORDÃO, C. M. **No tabuleiro da professora tem... letramento crítico?** In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.) *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, Francisco Carlos. **Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido**. Artigo. Línguas & Letras, vol. 8, n. 14, p. 79-105. ISSN: 1517-7238. 1º sem. 2007.

LARRÉ, J. **Elaborando um Documentário em Inglês na Universidade: argumentação e atividade social em uma ficha didática**. Artigo. Revista Entrelinhas, vol. 10, n.1. Jan – jun, 2016.

LEFFA, V. J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT. p. 13-38, 2003.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **O Ensino de Outra(s) Língua(s) na Contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. Disponível em: https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf - Acesso em: 18/09/2019 – 00:20.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, v. , p. 19-36.

MATTOS, A. M. A. **Educating Language Teachers for Social Justice Teaching**. *Interfaces Brasil/Canadá*. Canoas, v. 14, n. 2, 2014, p. 125-151.

MATTOS, A. M. A. **Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no Século XXI**. Dossiê. JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. **Letramento crítico e ensino comunicativo**: lacunas e interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MIRANDA, F. C. **Análise de coleções didáticas indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, sob a perspectiva do inglês como Língua Franca**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2015.

MONTE MÓR, W. M. **Multimodalidades e comunicação**: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *W MONTE MÓR - Letras & Letras*, 2010.

MORGAN, W. **Critical Literacy in the Classroom**: the art of the possible. Taylor & Francis e-Library, 2002.

NATEL, T. B. T. **Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública**. 252 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2014.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. Tradução: Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. **Practical English Language Teaching – Speaking**. New York: McGraw-Hill/Contemporary, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/34135090/Practical_English_Language_Teaching_pdf

OLIVEIRA, J. **O ensino da produção oral em Língua Inglesa no Instituto Federal Farroupilha**: uma experiência pedagógica com material didático autoral focado na instrução diferenciada. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Ensino de Língua, Bagé, 2017.

OSTOS, N. **A Luta em Defesa dos Animais no Brasil**: uma perspectiva histórica (1). Artigo. In: Artigos e Ensaios, [OSTOS, Natascha Stefania Carvalho](#). Por que devemos ser bons para com os animais? A formação prática e moral dos brasileiros por meio dos discursos de proteção aos animais (1930-1939). *hist.crit.* [online]. 2019, n.71, pp.49-68. ISSN 0121-1617. <http://dx.doi.org/10.7440/histcrit71.2019.03>.

PEREIRA, R. B. **Contribuições da Avaliação Formativa para o Ensino Médio**. Artigo. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1437-8.pdf> Acesso em: 14/08/2020 – 00:05.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social** – São Paulo: Párabola Editorial, 2009.

ROSA, D. T. C. **Documentário**: uma proposta que contempla o letramento e a variação linguística para a formação de cidadãos críticos desde o 1º ano do ciclo de alfabetização. 123 p. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé. Bagé, 2017.

SADLER, D. R. **Formative assessment and the design of instructional systems**. Artigo. P. 119 –144. Assessment and Evaluation Research Unit, Department of Education, University of Queensland, St. Lucia, Queensland, Australia. 1989.

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M. do S.; MESQUITA, P. **Do Conceito de Educação à Educação no Neoliberalismo**. Artigo. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, vol. 3, n.7, p. 165-178, set./dez. 2002.

SANTOS, Givanildo Silva. “O livro didático de inglês como LE: uma análise das atividades de produção oral”. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz. Bahia, 2013.

SARDINHA, P. M. M. **O Letramento crítico na Educação de Jovens e Adultos da rede estadual a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa**. Rio de Janeiro, 2017.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e Organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SHOR, I. **What is Critical Literacy?** Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice. Vol. 1, Iss. 4, Article 2. Fall 1999. Disponível em: <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2>

SOARES, E. A. P. V. **Momentos de Letramentos Críticos e suas Implicações nas Aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio de uma Escola Pública.** 136 f. Dissertação de Mestrado – Letras - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, 2015.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, T. L. **Intervenção na Fronteira Brasil-Uruguai:** uma proposta de material didático voltado ao letramento crítico para as aulas de língua estrangeira. 187 p. Dissertação (Mestrado - - Universidade Federal do Pampa. Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, 2018.

SOUZA, G. R. **Novos Significados para o ensino e aprendizagem de inglês:** o letramento crítico em uma tura de aceleração. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

SILVA, T. T. de A. **Direito Animal e Pós-Humanismo:** formação e autonomia de um saber pós-humanista. Revista Brasileira de Direito Animal, vol. 8, n. 14. Salvador, BA, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/RBDA/article/view/9144/0> Acesso em 10/08/2019 – 20:25.

SILVA, N. L. **O ensino da língua inglesa em uma escola pública de Alegrete/RS:** do olhar para o ENEM a uma proposta didática voltada ao Letramento crítico. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Universidade Federal do Pampa, 2016.

SILVEIRA, F. G. **Multimodalidade e Oralidade:** um estudo das relações texto-imagem em tarefas de produção oral do livro Gold Cae. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará. Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada. Fortaleza, 2015.

STREET, B. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** In: Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, ALL RIGHTS RESERVED Current Issues in Comparative Education, Vol. 5(2). 2003.

STREET, B. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. **Focus on form through collaborative dialogue:** exploring task effects. Capítulo. Researchgate, 2000.

TERRA, M. R. **Letramento e Letramentos**: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. D.E.L.T.A., 29:1, 2013 (29-58).

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOASSI, P. F. P. **Linguística Aplicada à Língua Inglesa**. Centro Universitário Leonardo da Vinci, Uniasservi, 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set./dez. 2005.

VIENSCOSKI, S. S. D. **O Filme como Prática Motivadora para o Ensino de Língua Inglesa**. Artigo. Cadernos PDE. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Governo do Estado do Paraná, 2016.

VILAÇA, M. L. C. **A Elaboração de Materiais Didáticos de Línguas Estrangeiras: autoria, princípios e abordagens**. Artigo. Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Vol. XVI, nr. 04. Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 27-31 Ago 2012.

VILAÇA, M. L. C. **O Material Didático no Ensino de Língua Estrangeira**: definições, modalidades e papéis. Artigo. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Vol. VIII, nr. XXX. Jul-Set 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. O desenvolvimento dos Processos Superiores. Tradução de: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S.; et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2014.

APÊNDICE A – Teste de Perfil



UNIPAMPA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS O ENSINO DA PRODUÇÃO ORAL UM EM CURSO EXTRACURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA COM FOCO EM TAREFAS COLABORATIVAS E NO TEMA TRATAMENTO ANIMAL

INTERVENÇÃO

Teste de Perfil

1. Qual o seu nome e idade?
2. Qual seu grau de instrução?
3. Você já estudou inglês alguma vez?
4. Se sim, onde e por quanto tempo?
5. Entre ler, escrever, ouvir e falar, o que você prefere?
6. Entre ler, escrever, ouvir e falar, em que você tem mais dificuldade?
7. Por que e para que você quer estudar inglês?
8. Qual sua meta com esse curso?
9. Numera de 1 a 5, conforme seu maior (1) ou menor (5) interesse pelos temas abaixo, que podem ser assunto de debate neste curso:
 - () Ética
 - () Meio Ambiente
 - () Pluralidade cultural
 - () Saúde
 - () Trabalho e Consumo

APÊNDICE B – Pré-teste diagnóstico (continua)



UNIPAMPA - Mestrado em Ensino de Línguas

Profº Dr. Eduardo Dutra – Aluna Adriana La-Rocca

Teste Diagnóstico

1. Apresente-se em inglês a um(a) novo(a) colega. Inclua o máximo de informações possíveis, além de nome, idade, ocupação e origem.



2) Forme perguntas, ordenando as partes de acordo:

- a. name – what – your – is: _____?
- b. from – are – where – you: _____?
- c. you – how – are: _____?
- d. your – what - favorite – is – animal: _____?

3) Relaciona as palavras às figuras, nomeando os animais:

- a. horse b. dog c. cat d. bird e. turtle f. bee

APÊNDICE B – Pré-teste diagnóstico (continuação)



()



()



()



()



()



()

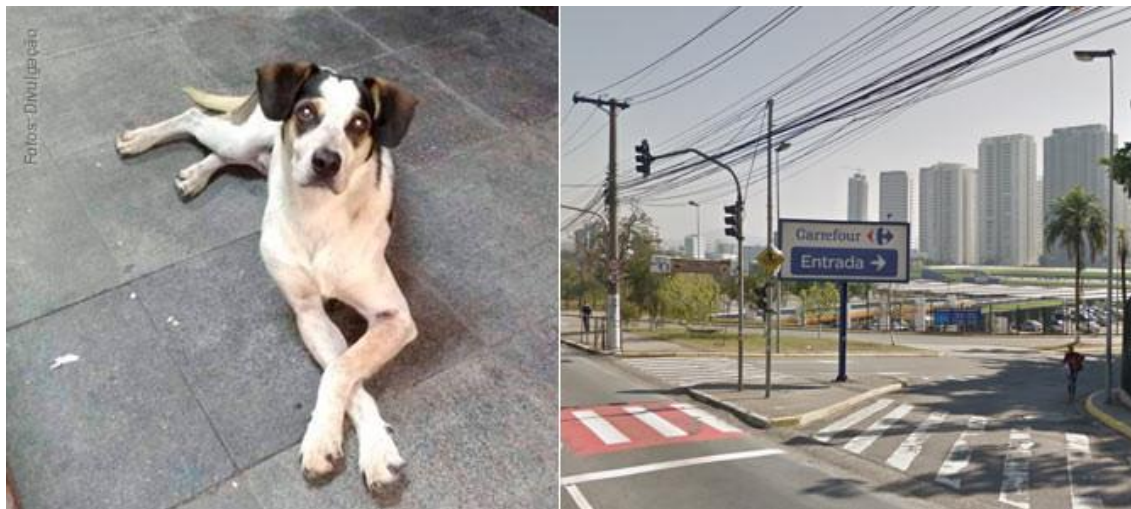
4) Do you have a pet?

- a. () Yes, and I love it; b. () Yes, and I like it;
 c. () No, but I like pets; d. () No, I don't like animals.

5) Você conhece a cachorrinha abaixo? Ela foi manchete dos noticiários pelo que ocorreu em um supermercado de Osasco (São Paulo) em 28 de novembro

de 2018. Se você acompanhou essa história, expresse sua opinião sobre o que aconteceu.

APÊNDICE B – Pré-teste diagnóstico (conclusão)



6) Você sabe o que é e onde acontecem os seguintes eventos?

Event	What is it?	Where is it?
A Farra do Boi		
Touradas		
Caça às Baleias		
Vaquejadas		
Projeto Tamar		

7) Marca com X o que entendes ser um documentário:

- a. () um anúncio publicitário sobre um ou mais temas;
- b. () um livro de poesias sobre um ou mais temas;
- c. () uma revista científica sobre um ou mais temas;
- d. () um filme informativo sobre um ou mais temas.

8) Para que serve um documentário?

APÊNDICE C – Pós-teste (continua)



UNIPAMPA - Mestrado em Ensino de Línguas

Student: _____ Date: __/__/__.

Pós-Teste

1) Relaciona as palavras às figuras, nomeando os animais:

a. horse b. dog c. cat d. bird e. turtle f. bee



()



()



()



()



()



()

2) Do you have a pet?

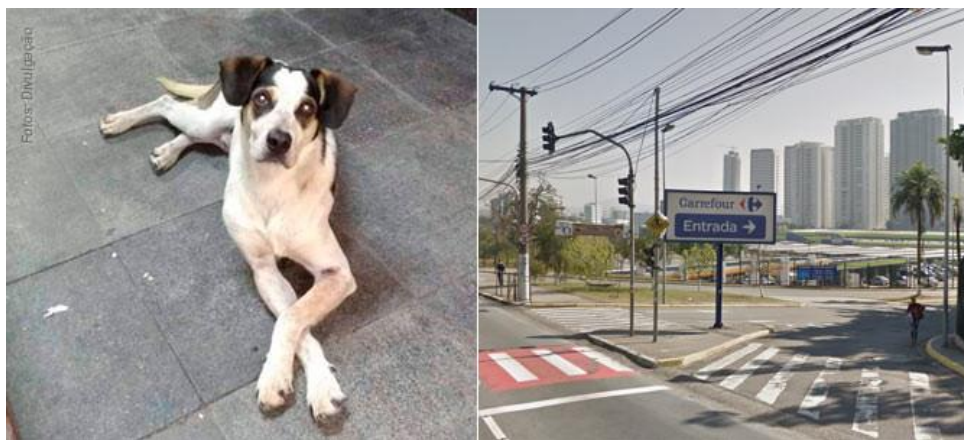
- a. () Yes, and I love it; b. () Yes, and I like it;
 c. () No, but I like pets; d. () No, I don't like animals.

APÊNDICE C – Pós-teste (continuação)

3) Você sabe o que é e onde acontecem os seguintes eventos?

Event	What is it?	Where is it?
A Farra do Boi		
Touradas		
Caça às Baleias		
Vaquejadas		
Projeto Tamar		

4) Você conhece a cachorrinha abaixo? Ela foi manchete dos noticiários pelo que ocorreu em um supermercado de Osasco (São Paulo) em 28 de novembro de 2018. Se você acompanhou essa história, expresse sua opinião sobre o que aconteceu.



5.1) Marca com X o que entendes ser um documentário:

- a. () um anúncio publicitário sobre um ou mais temas;
 b. () um livro de poesias sobre um ou mais temas;
 c. () uma revista científica sobre um ou mais temas;
 d. () um filme informativo sobre um ou mais temas.

5.2) Para que serve um documentário?

APÊNDICE C – Pós-teste (conclusão)

6) Forme perguntas, ordenando as partes de acordo:

a. name – what – your – is: _____?

b. from – are – where – you: _____?

c. you – how – are: _____?

d. your – what - favorite – is – animal: _____?

1. Apresente-se em inglês a um(a) novo(a) colega. Inclua o máximo de informações possíveis, além de nome, idade, ocupação e origem.



shutterstock.com • 1379988023

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (continua)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado participante, _____

“Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Manimal – English for Life”**, desenvolvida pela Prof^a Adriana La-Rocca, discente de Mestrado em Ensino de Línguas da Unipampa Bagé, sob orientação do Professor Dr. Eduardo Dutra.

Esclarecer o objetivo central

O objetivo central do estudo é: **a elaboração de um documentário acerca do tema Causa Animal.**

Informar por que o participante está sendo convidado (momento em que se explica os critérios de inclusão)

O convite a sua participação se deve ao interesse demonstrado pela proposta, após sua divulgação veiculada no mural e redes sociais da escola.

“Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.”

Confidencialidade e Privacidade: Os participantes têm garantido o direito da confidencialidade das informações e a preservação da privacidade.

“Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas:

1) Apenas os participantes do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade, terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades;

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (continuação)

2) Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, inclusive seu nome, que será substituído por

3) Todo material coletado será armazenado em local seguro.

Sobre sua participação:

1. A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo....”.
2. A sua participação consistirá em resolver tarefas, individualmente ou em duplas, com vistas à elaboração de um documentário sobre um aspecto do tema Causa Animal. Isso significa, entre outras, a elaboração de um roteiro, de entrevistas, pesquisa de campo, filmagens, edição, elaboração de narração e legenda, entre outras atividades.

ATENÇÃO: A gravação de vídeos e sua participação neles é condição à participação. Portanto, sua aceitação dos termos aqui apresentados, significa que você **CONCORDA** em aparecer e falar em cenas que serão divulgadas à comunidade e fora dela, nas redes sociais, inclusive.

3. O tempo de duração do projeto será de aproximadamente uma duas horas cada encontro, em um total estimado de 25 horas.

O participante tem direito a sempre receber informações do projeto de pesquisa

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (continuação)

Ressarcimento dos gastos

Remuneração/pagamento para participantes de pesquisa é atividade proibida no Brasil, ressalvadas as pesquisas clínicas de Fase I ou de bioequivalência.

O participante NÃO será requisitado a se deslocar a locais incomuns em razão da pesquisa. Sendo assim, não há previsão de recebimento de qualquer ressarcimento para transporte, alimentação ou outras atividades, mesmo que essas tenham sido feitas em função do desenvolvimento da pesquisa.

Qualquer pagamento/gasto/investimento que eventualmente possa ser julgado necessário ser feito, essa decisão deve ser tomada por parte do pesquisador, e autorizada por ele.

Indenização

A pesquisadora NÃO se responsabiliza por qualquer dano material ou físico ou psicológico que possa ocorrer decorrente da presente pesquisa, devendo o PARTICIPANTE agir de maneira segura para realizar as tarefas e utilizar suas ferramentas de maneira cuidadosa e apropriada, em qualquer ação relacionada à pesquisa, como por exemplo, o contato com animais, o uso de telefones celulares ou câmeras para as filmagens, etc.
“É recomendável que o participante informe-se sobre o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).”

Os trabalhos realizados nesta pesquisa podem ser transcritos e armazenados, em arquivos digitais ou físicos.

Ao final da pesquisa, todo material poderá ser mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa. Com o fim deste prazo, poderá ser mantido ou descartado.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (continuação)

O benefício de participar desta pesquisa está relacionado à aprendizagem da língua inglesa e ao conhecimento acerca de questões ligadas ao tema Causa Animal, que podem ser consideradas importantes à sociedade e ao bem-comum.

Riscos:

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Os riscos desta pesquisa podem ser, principalmente, o contato com animais, o dano aos aparelhos empregados para a execução das tarefas, a não concordância de terceiros em envolverem-se para que uma tarefa seja realizada. Desta forma, indicam-se medidas de precaução e prevenção para que acidentes, incidentes, constrangimentos, danos materiais, danos emocionais, danos sociais e outras situações indesejáveis ocorram Sugere-se que, na realização das tarefas, JAMAIS o participante se aproxime de animal desconhecido; JAMAIS tente alguma ação que possa instigar a reação violenta de um animal; JAMAIS divulgue cenas ou declarações de terceiros sem prévia autorização; JAMAIS o participante arrisque-se para filmar uma cena ou assim o faça em lugar e período impróprio.

Informar sobre divulgação dos resultados da pesquisa e retorno aos participantes

Conforme a res 466/12, é uma exigência ética das pesquisas: “comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados”

Sendo assim, os resultados poderão ser apresentados aos participantes em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, distribuição de folders explicativos ao grupo participante, etc.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (continuação)

Atenção: O Participante está ciente de que este estudo será publicado como dissertação nos bancos de pesquisa mais variados, e poderá ser mencionado em outras pesquisas e em artigos científicos.

Observações Finais:

1. Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.
2. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.
3. Qualquer dúvida o participante pode contatar o pesquisador responsável, conforme e-mail, telefone e endereço institucional informados na reunião de apresentação.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas”.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289

E-Mail: cep@unipampa.edu.br

<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118Uruguaiana – RS

CEP 97500-970

(Contato com o(a) pesquisador(a) responsável)

Tel -

e-mail -

ESPAÇO PARA LOCAL E DATA

Nome e Assinatura do Pesquisador – (pesquisador de campo)

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conclusão)

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “Manimal – English for Life” e concordo em participar.

Autorizo a gravação da entrevista / autorizo o registro de imagem por foto/filmagem. (ESPECIFICAR)

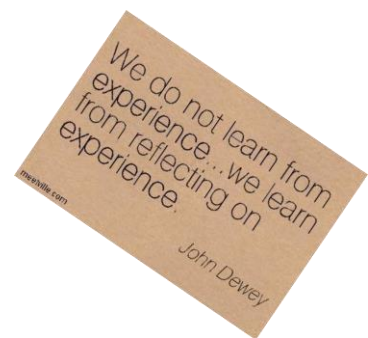
Não autorizo a gravação da entrevista / autorizo o registro de imagem por foto/filmagem. (ESPECIFICAR)

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

APÊNDICE E – MDA diagnóstico (continua)**DIAGNÓSTICO DE PERFIL
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA****Diagnóstico de Perfil**

- 1) Qual o seu nome completo?
- 2) Qual sua idade?
- 3) Qual seu grau de instrução?
- 4) Você já estudou inglês alguma vez?
- 5) Se sim, o que você sabe fazer em inglês que resulta dessa experiência?
- 6) Se não, qual seu contato com o inglês fora da escola?
- 7) Entre ler, escrever, ouvir e falar, o que você prefere?
- 8) Entre ler, escrever, ouvir e falar, o que você acha mais difícil?
- 9) Por que / para que você quer estudar inglês?
- 10) Sabendo do enfoque temático deste curso, voltado à Causa Animal, numera de 1 a 7, conforme seu maior (1) ou menor (7) interesse pelos subtemas abaixo, que podem ser assunto de debate em nossas aulas:
 - () Pets – cuidados e saúde
 - () Doma de cavalos/Adestração
 - () Maus tratos/Abandono
 - () Tráfico de animais
 - () Caça / pesca / extinção
 - () Terapia Assistida por Animais
 - () Outro(s): _____



APÊNDICE F – Ficha Avaliativa do Professor (continua)

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

Class: _____ **Date:** _____

Complete com os conceitos:

- * A = excelente; * B = satisfatório; * C = suficiente; * D = insatisfatório
- ** Avaliação D = defina ações reparativas no quadro a seguir.

Sobre	Questão	Objetivos	Resposta									
			Conhecimento linguístico					Conhecimento (inter)cultural				
A aprendizag em na aula de hoje	1. O que meus alunos aprenderam hoje?	Alunos >	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
		Linguístico:										
		Cultural:										
A participação nas tarefas com o colega	2. O quanto/ como meus alunos participaram nas tarefas?	Comunicativo /Linguístico	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
	3. Como foi a integração com os colegas?		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
A aprendizagem com o outro	4. Houve aceitação da visão do outro?	Comunicativo /Linguístico	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
	5. Compartilhou sua visão com o outro?		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
O posicion	6. Manifestou engajamento		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10

	crítico-respeitoso nas discussões?	Temático; intercultural										
	7. Contribuiu para melhorias?		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10

APÊNDICE F – Ficha Avaliativa do Professor (conclusão)

Conceitos D:

** Avaliação D = defina ações reparativas no quadro a seguir.

Sobre	Questão	Ações reparativas	
		Conhecimento linguístico	Conhecimento (inter)cultural
A aprendizagem na aula de hoje	1. O que meus alunos aprenderam hoje?	Ax	
		Ay	
A participação nas tarefas com o colega	2. O quanto/como meus alunos participaram nas tarefas?	Ax	
		Ay	
	3. Como foi a integração com os colegas?	Ax	
		Ay	
A aprendizagem com o outro	4. Houve aceitação da visão do outro?	Ax	
		Ay	
	5. Compartilhou sua visão com o outro?	Ax	
		Ay	
O posicionamento nos debates sobre o tema	6. Manifestou engajamento crítico-respeitoso nas discussões?	Ax	
		Ay	
	7. Contribuiu para	Ax	

	melhorias?	Ay	
--	------------	----	--

Fonte: autora