

5.7 Componente Curricular: Língua Inglesa

A presente versão do Currículo Referência de Minas Gerais é o resultado de um diálogo entre o Currículo Básico Comum (CBC) já utilizado nas escolas estaduais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No documento (Currículo Referência de Minas Gerais), serão apresentadas, ao professor, as expectativas de aprendizagem na Língua Inglesa, representadas pelas habilidades listadas por ano de escolaridade.

Nesse sentido, ressaltamos, inicialmente, que as orientações metodológicas e os referenciais teóricos são de grande importância, quando devidamente apropriados pelo educador. São ferramentas poderosas para qualificar o trabalho docente, adicionando infinitas possibilidades de reflexão sobre o fazer pedagógico. De todo modo, é fundamental compreendermos que subjaz às orientações metodológicas e aos referenciais teóricos concepções de ensino e aprendizagem. Haja vista que o conhecimento da língua como sistema de regras gramaticais sempre esteve em primeiro plano e os conteúdos relacionados à descrição da estrutura sintática da língua constituíram os eixos organizativos do Currículo, confinando o estudo do léxico a mero objeto para o preenchimento de lacunas das estruturas estudadas.

Na presente versão, os parâmetros propostos para o ensino da Língua Inglesa estão ancorados nas seguintes perspectivas teóricas: na visão sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem e na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Nesse sentido, o enfoque sociointeracionista da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram seus interlocutores em relação ao significado da construção social. Para que a aprendizagem, na perspectiva sociointeracionista, seja possível, o aprendiz deve utilizar conhecimentos sistêmicos de mundo e da organização textual. Esses conhecimentos envolvem aspectos metacognitivos e desenvolvem a consciência crítica do aprendiz no que se refere ao como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores culturais e de projeções políticas.

5.7.1 O Currículo Básico Comum mineiro (CBC): Um breve histórico

A proposta de um currículo mineiro sempre teve como maior riqueza o fato de ter sido concebido como um documento orientador escrito a várias mãos, debatido, discutido,

fruto de ideias compartilhadas por todos os atores da rede estadual e sucessivas reescritas que puderam traduzir a grande diversidade do estado.

O CBC, portanto, é resultado de um árduo trabalho de um grupo de professores da rede estadual dos vários componentes curriculares. Surgiu no início dos anos 2000, sendo finalizado, mais tarde, por uma consultoria. Foi elaborado em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais segundo a resolução CNE/CEB nº7/2010 bem como a resolução SEE/MG nº 2197 de 26 de outubro de 2012 no artigo 67.

As versões iniciais do Currículo Básico Comum trazem um único Eixo temático “Recepção e Produção de Textos Oraís e Escritos de Gêneros Textuais variados em Língua Estrangeira” composto por cinco Temas (1). Compreensão escrita; 2. Produção escrita; 3. Compreensão oral; 4. Produção Oral e 5. Conhecimento Léxico-sistêmico (que corresponde ao Conhecimento Linguístico).

Os temas se dividiam em tópicos, subdivididos em uma ou mais habilidades em número de trinta e duas no total, planejadas para os quatro anos finais do Ensino Fundamental. Mais tarde, uma nova revisão, fruto da colaboração de diversos professores, alterou o documento e o Conhecimento léxico-sistêmico deixou de ser tema integrando-se a todos os outros quatro, por compreender que o conhecimento gramatical subjaz às habilidades, mas não constitui um fim em si mesmo e não pode ser abordado isoladamente. A alteração trouxe também a inclusão das gradações: Introduzir, Aprofundar e Consolidar, distribuídas para cada uma das habilidades em seus respectivos anos de escolaridade.

5.7.2 Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental

As competências específicas da língua inglesa indicam o conhecimento que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade e se orientam por princípios éticos, políticos e estéticos confirmados em muitos marcos legais. Visam uma educação humana e integral voltada para a construção de uma sociedade justa democrática e igualitária, privilegiando uma cidadania plena e saberes socioemocionais. Nada é mais importante do que romper com visões reducionistas que reforçam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva nas aprendizagens. Uma educação de qualidade tem por obrigação responder aos desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas

autônomas que se valem de conhecimentos significativos para a vida. Assim, as competências específicas estão, distintamente, descritas, pautando-se por:

1. Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as com aspectos sociais, culturais e identitários em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias com novas linguagens e modos de interação para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

5.7.3 Relação do Componente com as Concepções do Currículo de Minas Gerais

Como componente do Currículo de Minas Gerais, construído a partir dos diálogos entre incontáveis profissionais da educação, a língua inglesa confirma a garantia de direito a uma educação de qualidade com equidade: um dos pilares de uma sociedade democrática, inclusiva, com pleno exercício da cidadania. Essas aprendizagens devem assegurar que

os estudantes desenvolvam competências que lhe permitam comunicar-se em língua inglesa, ampliando sua inserção no mundo do trabalho, alinhada a seu projeto de vida. Através de um letramento crítico, o estudante é levado a reconhecer a língua inglesa como uma ferramenta indispensável de acesso ao conhecimento, de compreensão de outras culturas e outras visões de mundo e sociedade que se apresentam cada vez mais múltipla no mundo contemporâneo. Na educação integral visa um desenvolvimento global onde as dimensões cognitivas e socioemocionais sejam equilibradas, redimensionadas, considerando as diversas infâncias e juventudes e os espaços fora da escola que oferecem ricas possibilidades de aprendizagem. Além disso, as escolas ainda podem ressignificar o componente, adequando-o ao Projeto-político-pedagógico que mapeia as possibilidades daquela escola específica, estimulando o protagonismo do aluno, conferindo sentido a tudo que se aprende de acordo com a realidade vivenciada. E como último elemento da cadeia de aprendizagem, está o plano de aula do professor.

A real implementação do currículo cabe ao professor. Graças a ele, essas orientações se somam aos saberes, anteriormente, acumulados em sua trajetória docente que promovem uma aprendizagem de excelência. Não é papel do professor ser um mero executor de uma “receita culinária”, mas alguém que possa somar orientações a seu fazer pedagógico cotidiano.

5.7.4 Especificidades do Componente

Os eixos organizadores propostos para o componente são a Oralidade, a Leitura, a Escrita, os Conhecimentos Linguísticos e a Dimensão Intercultural que se subdividem em vários objetos de conhecimento e finalmente em habilidades distribuídas do 6º ao 9º do Ensino Fundamental.

A aprendizagem de Língua Estrangeira constitui-se na possibilidade de ampliar a participação e a interação dos estudantes com um mundo que se torna cada vez mais globalizado e plural.

É imprescindível que seja assegurado a todos, de forma democrática, o acesso ao domínio da Língua Inglesa na Educação Básica, já que o grande número de cursos particulares de idiomas que proliferam, hoje em dia, atende uma parcela ínfima da população devido ao alto custo.

No processo de aprendizagem, pelo enfoque sociointeracional da linguagem, o aprendiz utiliza os conhecimentos sistêmicos de mundo e os conhecimentos sobre a organização textual para se engajar em uma determinada cadeia discursiva, onde as pessoas estão sempre enviando ou recebendo uma mensagem, confirmando a construção social do significado que é sempre dialógico. Toda interação discursiva entre as pessoas ocorre em um determinado tempo e espaço, historicamente situados no mundo social e trazem marcas identitárias (pobres, ricos, mulheres, negros, homossexuais, jovens, idosos, etc.).

Uma outra consideração que vem ganhando força atualmente é a apresentação da Língua Inglesa como **língua franca**, global e internacional, alterando as noções de língua, território e cultura, já que os falantes do idioma não se encontram apenas nos países em que a língua é oficial.

O uso da Língua Inglesa, no mundo contemporâneo, tem sido reavaliado por teóricos da área que questionam a visão de um único inglês “correto” e nessa perspectiva legitimam o uso que fazem dela os inúmeros falantes espalhados no mundo inteiro com os mais variados repertórios linguísticos e culturais, abandonando um viés eurocêntrico. Além do mais, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, passa a considerar as culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento e o respeito às diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, favorecendo, assim, a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.

Outra relevância válida, abordada nos PCNs (1998), sinaliza que não podemos considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Inglesa no Brasil e destaca a importância da competência leitora que atende às várias demandas como, por exemplo, o acesso ao conhecimento científico e técnico, às exigências da educação formal, em relação a exames como o ENEM, pós-graduação, etc.. A leitura ainda contribui decisivamente para o letramento integral e crítico do aluno, melhorando de maneira significativa seu desempenho na língua materna e em outros componentes. Nesse sentido, a mediação do professor é preponderante, pois:

“O professor é aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo”. É

ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzem à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia-a-dia. (Ler e escrever: compromisso de todas e em todas as áreas. UFRGS, 2010).

Para que todos possam avançar com sucesso numa trajetória de aprendizagem, é importante que o professor possibilite a seus alunos desenvolver as habilidades, avalie como se deu o processo e faça as retomadas e as intervenções pedagógicas necessárias.

Os pressupostos teórico-metodológicos, reiteramos, se configuram como ferramentas poderosas se somados ao conhecimento acumulado do professor que vai se consolidando ao longo de sua trajetória no chão da escola pública. O mais importante é adotar uma abordagem comunicativa da língua, que privilegie o desenvolvimento de habilidades em situações reais de comunicação, mediadas por interações socioculturais, diretrizes para o ensino do componente.

Importância da leitura

Paulo Freire diz que a leitura “é um processo que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” e o aluno se vale de toda a sua proficiência leitora acumulada anteriormente, de seu repertório de expectativas, de sua visão de mundo e das inúmeras convenções que regulam a grande variedade de gêneros textuais:

“Textos são objetos simbólicos que pedem para ser interpretados. Os sentidos não repousam serenamente sobre as linhas à espera de leitores aptos a desvendar os sinais gráficos e a colhê-los. Mais do que decifrar signos, leitores procuram entender de que tratam os textos, acompanhando seu encadeamento e progressão, analisando suas implicações, aderindo ou não às proposições apresentadas por seus autores.” Por apresentar-se descontextualizado da situação comunicativa, o texto escrito acaba admitindo múltiplas leituras, pois cada leitor vai ajustá-lo a seu horizonte de expectativas, isto é, ao conhecimento de que dispõe a respeito das convenções que regulam o gênero em que se enquadra o texto, à proficiência leitora acumulada em experiências anteriores, à maior ou menor familiaridade com a linguagem que se usa para escrever, ao seu maior ou menor domínio acerca do assunto tratado, aos seus valores e crenças, aos objetivos que

orientam a atividade etc. Enquanto que na comunicação oral, face a face, os interlocutores se apoiam fortemente na situação enunciativa, que serve de moldura para a conversa, na comunicação escrita, o mais frequente é o texto ser apreendido como um objeto autônomo e fechado em si mesmo, pois o tempo da leitura não é simultâneo ao da produção do texto pelo escritor. Os textos nunca dizem tudo. São estruturas porosas que dependem do trabalho interpretativo do leitor. O que não significa, é claro, que o leitor esteja livre para atribuir qualquer sentido ao que lê. O material para ler regula a atividade interpretativa à medida que fornece indícios que orientam quem lê. Por essa razão é que se diz que a prática da leitura se realiza como interação entre textos e leitores. É o professor, mediador, que, primeiro de forma compartilhada, reconhece as vozes, traz à tona as ênfases dadas pelo grupo, estabelece esta troca na relação do texto com o leitor dentro do grupo. Num segundo momento, cada leitor, progressivamente, internaliza o diálogo com o texto e a leitura se torna autônoma. (Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental São Paulo: SME/DOT 2006).

O protagonismo do aluno é maior, quando faz uso de seu conhecimento anterior, possibilitando o desenvolvimento de estratégias mais eficientes de aprendizagem, permitindo-lhe, conseqüentemente, assumir uma posição crítica em relação ao que está sendo aprendido.

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

5.7.5 Diretrizes para o Ensino da Língua Inglesa

A abordagem comunicativa

O aspecto-chave na abordagem comunicativa, conjugada à formação para a cidadania, no ensino de língua estrangeira, é o desenvolvimento de habilidades para o uso da língua em situações reais de uso.

O *conhecimento linguístico* (vocabulário e gramática), a *competência textual* (conhecimento sobre textualidade, continuidade temática, gêneros textuais, tipos de texto, etc.), a *competência sociolinguística* (adequação da linguagem às situações de interação) e *competência estratégica* (uso consciente de estratégias para lidar com situações e contextos pouco conhecidos nas várias interações do dia-a-dia por meio da língua estrangeira, tanto na modalidade oral quanto na escrita se articulam com a finalidade de gerar sentido). As formas gramaticais deixam de ser enfatizadas como um fim em si mesmo para serem entendidas e internalizadas como meios pelos quais é possível expressar propósitos comunicativos de acordo com o contexto das interações sociais.

É pouco relevante, para o aluno, saber contrastar as estruturas do presente simples com as do presente contínuo, se ele não tem oportunidade de usar essas formas para expressar suas intenções comunicativas nos vários contextos sociais em que atua. Formas gramaticais não são aprendidas em um vácuo social, mas em situações significativas de enajamentos discursivos nas práticas do dia-a-dia por meio da língua estrangeira.

Numa abordagem comunicativa, em sintonia com a formação para a cidadania, a fluência (competência comunicativa) torna-se mais importante do que a acuidade (de formas que, embora gramaticalmente corretas, sejam destituídas de propósitos comunicativos). O aluno de língua estrangeira demonstra competência linguística não por saber repetir a regra gramatical, mas por saber usá-la em suas negociações de sentido nos processos de compreensão e de produção oral e escrita. Ganha evidência também o desenvolvimento da competência estratégica pelo uso consciente de estratégias para ler, escrever, escutar e falar o idioma estrangeiro e ganha relevância, nesse ínterim, o processo de uma educação cidadã, através do letramento crítico.

O processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira vem sofrendo influências de estudos e pesquisas em várias áreas do conhecimento e, como consequência, mudanças podem ser percebidas, ao longo dos anos, nos procedimentos didáticos. Pode-se dizer, por exemplo, que, de práticas pedagógicas centradas em conteúdos gramaticais, há um avanço para práticas que focalizam os processos mentais da aprendizagem e o uso de estratégias cognitivas, deslocando-se em direção a uma ênfase sociocognitiva e humanística da aprendizagem que valoriza a integração de forma e usos sociais da linguagem e que releva a concepção de gêneros como objetos de ensino. Nesse sentido, considera-se as necessidades e os interesses do aluno e seu envolvimento cognitivo e afetivo em sua negociação de significados. Esse avanço inclui, ainda, a utilização de

estratégias para tornar o processo de aprendizagem mais eficiente, assim como a utilização do conhecimento do aluno sobre gêneros do discurso por viver em uma sociedade letrada. Tudo isso, proporciona ao aprendiz se tornar sujeito e interlocutor no seu processo de aprender, e os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem, por conseguinte, são também incorporados aos procedimentos didáticos, ancorando o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, no idioma estrangeiro.

Nessa perspectiva, o professor, também, ganha outra dimensão: de controlador das ações de ensino passa a assumir o papel de facilitador e *mediador* das situações de aprendizagem. As atividades de aprendizagem, por sua vez, ganham autenticidade e passam a refletir usos reais da língua estrangeira nas práticas comunicativas do dia-a-dia, deixando de, apenas, cumprir o papel de tarefas escolares com fins à construção de conhecimento de estruturas gramaticais e de aspectos lexicais.

Dimensão Intercultural e Multiletramento

Segundo Roxane Rojo,

O conceito de multiletramento aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se comunica” (ROJO, 2012, p 13).

O estudo de qualquer idioma pressupõe uma reflexão entre língua, identidade e cultura, investindo na competência intercultural. O eixo dimensão intercultural propõe uma vivência dessa complexa interação entre vários grupos com repertórios linguísticos e culturais os mais diversos possíveis. Adentrar nesse espaço rico de produção cultural, literária e artística e se apropriar desse patrimônio, enraizado na territorialidade, associando-o ao cenário contemporâneo do mundo digital que viabiliza o entrelaçamento das mais diferentes linguagens, sem dúvida, constitui uma das facetas mais ricas do aprendizado de outra língua, uma vez que nos leva à valorização de nossa cultura pelo descortinamento da mesma.

Outro norteador de nossa prática docente é o multiletramento que acontece nas práticas sociais, visto que os gêneros textuais, através de variados suportes, servem aos mais diversos propósitos comunicativos. Nesse sentido, o multiletramento passa a consistir num desafio para os educadores, na tarefa de se alinhar às novas exigências de uma sociedade hipermultimodal, requerendo muita ousadia e espírito inovador por parte dos

professores envolvidos. A cada dia surgem novas formas de expressar emoções, sentimentos e valores que se materializam em gêneros híbridos em constante inovação.

Novos espaços de interação online são demandas contemporâneas que criam novas oportunidades para o aprendizado da língua inglesa, exigindo a ampliação do uso do computador nas escolas públicas mineiras. São inúmeras as possibilidades que os ambientes Web podem oferecer ao desenvolvimento da leitura, da escrita, da compreensão oral e da fala em um idioma estrangeiro.

Conhecimento textual

Em linhas gerais, o conhecimento de mundo, também denominado conhecimento prévio ou enciclopédico, refere-se ao conhecimento que o aluno já incorporou às suas estruturas cognitivas no processo de participar de relações interacionais no mundo social (na família, na escola, na vizinhança, nas atividades de lazer, etc.).

A teoria de esquemas (schema theory) (LEAHEY; HARRIS, 1989) esclarece que o sentido não é inerente ao texto, ou seja, o sentido não está no texto, mas é construído a partir da interação entre o leitor/ouvinte. Informalmente definidos, os esquemas são unidades de conhecimento sobre informações fornecidas pelo texto e o conhecimento anterior (conhecimento prévio ou enciclopédico) são objetos, eventos ou situações hierarquicamente organizadas e armazenadas em estruturas do nosso cérebro, numa parte da memória denominada memória de longo prazo. São unidades de representações flexíveis e dinâmicas constantemente atualizáveis, passíveis de serem complementadas e/ou reformuladas. A ativação de conhecimento anterior é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor/ouvinte tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias, buscando referentes em sua memória de longo prazo para preencher os vazios deixados pelo texto, de modo a formar um todo coerente no processo de (re)construção de sentidos.

Cabe enfatizar que o texto não diz tudo objetivamente na sua superfície linguística, deixando “vazios” - implícitos, pressupostos, subentendidos - que devem ser preenchidos pelo leitor com base no seu conhecimento anterior, fundamentando-se também nas pistas textuais e contextuais sinalizadas pelo autor. Se, por um lado, o texto é lacunar, marcado por incompletude, por outro, ele também fornece pistas textuais e contextuais que ajudam o leitor/ouvinte a fazê-lo funcionar linguística e tematicamente. Neste trabalho cooperativo de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas e de utilização de pistas textuais e contextuais, o sentido é (re) construído. Fica evidente o

papel ativo do leitor/ouvinte por meio das operações linguístico-cognitivas realizadas no processo de interação com o texto oral/escrito que está sendo processado para compreensão.

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

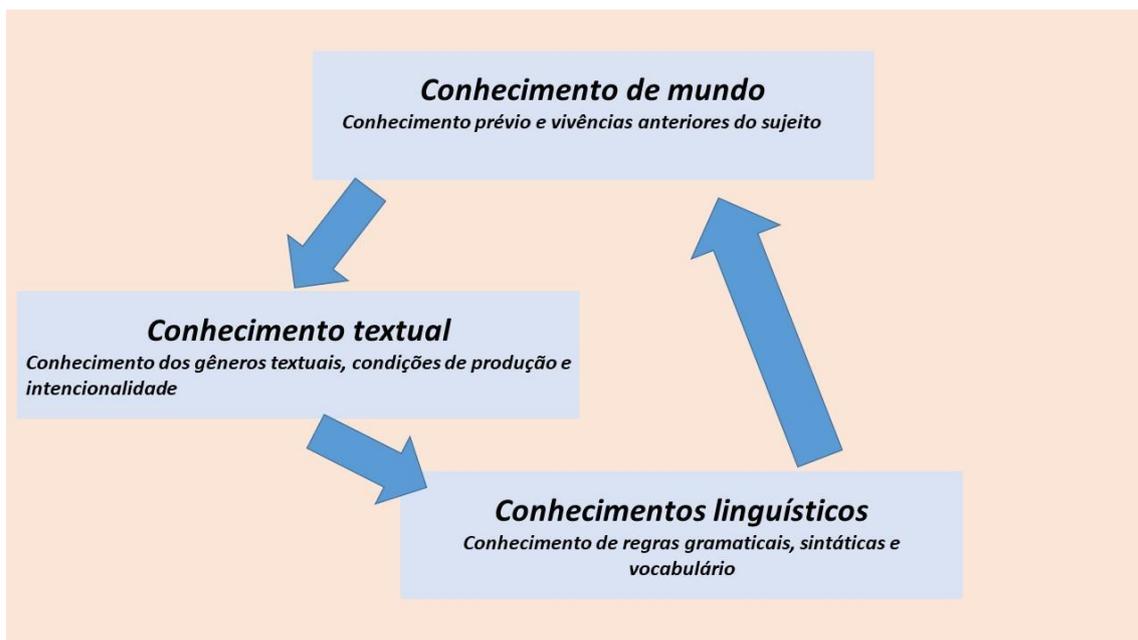
Uma pessoa que seja fluente no idioma do país enfrentará menos problemas na execução dos procedimentos necessários, pois tem o conhecimento do código linguístico para as interações orais ou escritas. Uma pessoa menos fluente, por outro lado vai com certeza, fazer um uso mais intenso do seu *script* sobre como abrir uma conta bancária para “compensar” a sua falta de domínio na língua estrangeira. Esse conhecimento partilhado permite uma grande economia e seletividade no momento da fala ou da escrita, uma vez que o autor de um texto pode deixar implícito aquilo que é próprio ou típico de um determinado evento, focalizando apenas o que é diferente ou inesperado.

Os estudantes são levados, de modo indutivo, a compreender o funcionamento sistêmico do inglês, levando em consideração os contextos sociais da comunicação no uso e para o uso. Incluídas nessa capacidade, estão as habilidades de construir a coesão e a coerência de um texto por meio de operações linguístico-cognitivas dirigidas ao material textual. Cabe enfatizar que a coesão e a coerência não são propriedades inerentes ao texto, mas são construídas pelo leitor/ouvinte no processo de negociação de sentidos. Enquanto a coesão é construída tendo por base as marcas linguísticas (gramaticais e/ ou lexicais) que sinalizam relações entre os vários componentes da superfície textual, a coerência é produzida por meio de operações de inferências fundamentadas nas relações estabelecidas pelo leitor/ouvinte entre texto/contexto e seus conhecimentos prévios (enciclopédicos ou partilhados) armazenados em suas estruturas cognitivas na memória de longo prazo.

Cinco são os mecanismos de coesão que o aluno vai fazer uso no processo de construir os elos coesivos de um texto: (1) referência: pessoal, demonstrativa, comparativa; (2) substituição: nominal, verbal, frasal; (3) elipse: nominal, verbal, frasal; (4) conjunção: aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa (5) coesão lexical: repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, etc.

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

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

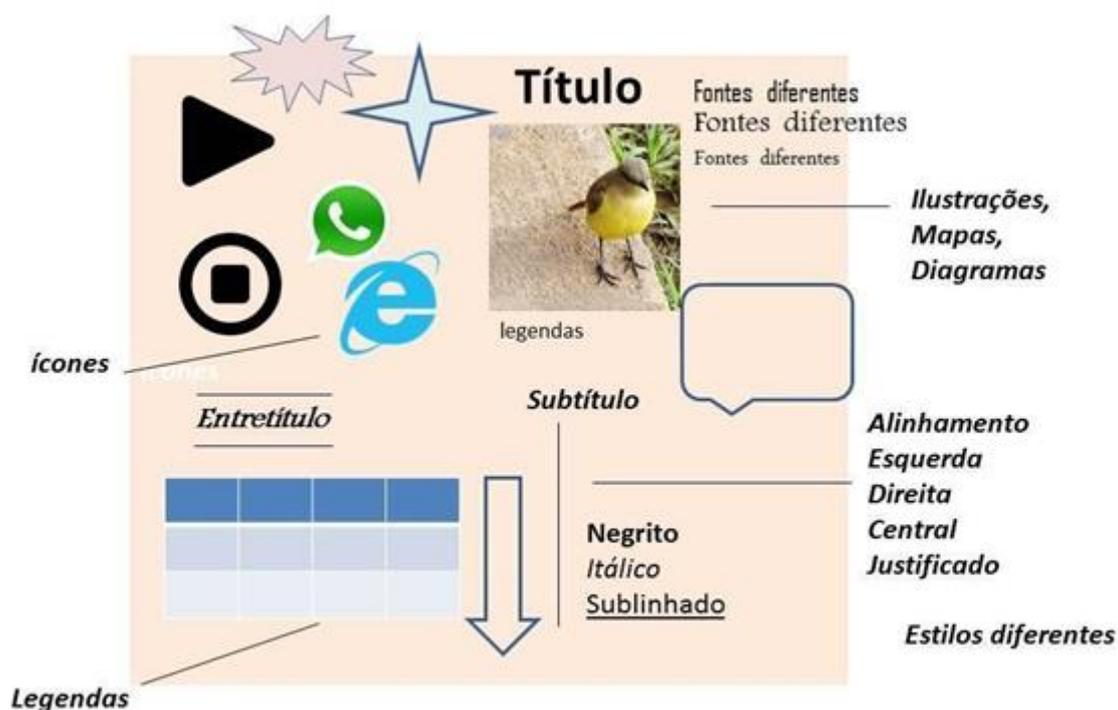


A leitura de um anúncio publicitário em uma língua estrangeira por exemplo, pode ser facilitada se o aluno brasileiro ativar seu conhecimento genérico sobre esse gênero textual (suas características internas e sua organização espacial na página impressa, incluindo os recursos não-verbais) e estabelecer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

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

alternâncias de falas entre os participantes, os vários sentidos na entonação, nas pausas, nas hesitações, nas expressões faciais e nos gestos.

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



Habilidades Comunicativas: algumas considerações no processo de compreensão da leitura (ler)

Pesquisas recentes indicam que a leitura, longe de ser uma atividade passiva, é um processo dinâmico através do qual o leitor se envolve ativamente na (re) criação do sentido do texto, fundamentado não só em seu conhecimento anterior, mas também nas condições de produção textual (*o que foi escrito, por/para quem, com que propósito, de que forma, quando e onde*). A leitura pode ser vista como uma interação à distância entre leitor e autor através do texto, inserida nas situações comunicativas do cotidiano. Os três tipos de conhecimento (o de mundo, o linguístico e o textual) são mobilizados nessa relação dialógica leitor-autor, envolvendo também o uso de estratégias de leitura num

processo contínuo de predizer, antecipar, formar e reformular hipóteses, avaliar, concordar, discordar, inferir e “ler nas entrelinhas” com base em pistas textuais e contextuais.

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

- **Skimming:** olhada rápida (um passar de olhos) pelo texto para ter uma ideia geral do assunto tratado.
- **Scanning:** localização rápida de informação no texto.
- Identificação do padrão geral de organização (gênero textual).
- Uso de pistas não-verbais (ilustrações, diagramas, tabelas, saliências gráficas, etc.).
- Uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte (ou portador) do texto.
- Antecipações do que vem em seguida ao que está sendo lido.
- Uso do contexto e cognatos.
- Uso de pistas textuais (pronomes, conectivos, articuladores, etc.).
- Construção dos elos coesivos (lexicais e gramaticais).
- Identificação do tipo do texto e das articulações na superfície textual.
- Uso de palavras-chave para construir a progressão temática.
- Construção de inferências.
- Transferência de informação: do verbal para o não-verbal (resumos do que foi lido na forma de tabelas, esquemas ou mapas conceituais). (Fundamentado em Nunan, 1999.p.265-266).

O Processo de Produção Escrita (escrever)

Assim como o leitor participa do processo de (re)criar o sentido do que lê fazendo uso dos seus conhecimentos prévios, o autor assume um papel ativo ao mobilizar também os seus três tipos de conhecimentos, tendo sempre em perspectiva o seu leitor- alvo e as

situações sociais de comunicação a que se destina o seu produto. Escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta formal; escrever um romance não é o mesmo que escrever um artigo científico. Do mesmo modo, há diferenças que marcam o processo de produção de um anúncio publicitário do de uma crônica ou do de um poema, visto que as condições de produção (*quem escreve, sobre o que escreve; para quem e para quê; quando, onde e de que forma escreve*) ancoram as decisões do produtor de texto, de maneira que seu produto final atenda aos seus objetivos e à sua função comunicativa básica. Assim como os processos de produção (escrita) e de compreensão (leitura) de um texto não acontecem de maneira simultânea e não é possível ao autor fazer os ajustes necessários a seu leitor, ele deve pressupor o outro e preocupar-se em fornecer pistas de modo a sinalizar o caminho percorrido por ele no processo de produção textual, levando sempre em conta o pacto de responsabilidade entre ele e seu leitor.

Se, por um lado, o leitor ativa conhecimentos prévios para atribuir significados ao texto que lê, por outro lado, o autor colabora para manter pontos de contato (entre ele e o leitor) por meio de pistas, fornecidas implícita ou explicitamente, a fim de permitir a reconstrução de sua intenção comunicativa. Isso implica que tanto o autor como o leitor têm a responsabilidade de fazer o uso dessas indicações. Entre as marcas explícitas que podem ser mobilizadas pelo autor para a organização textual estão, por exemplo, os recursos de referência (lexicais e gramaticais). Os conectivos para indicar a articulação de argumentos, os modalizadores, a escolha de palavras e a adjetivação para sinalizar a posição funcional do texto linguística e tematicamente. A tarefa do leitor consiste em recuperar o dito e o não-dito e estabelecer as relações contextuais, a do autor consiste em mapear as relações de sentido na superfície textual, tendo sempre em perspectiva o seu leitor-alvo e as condições de comunicação social nas quais se insere a sua produção textual.

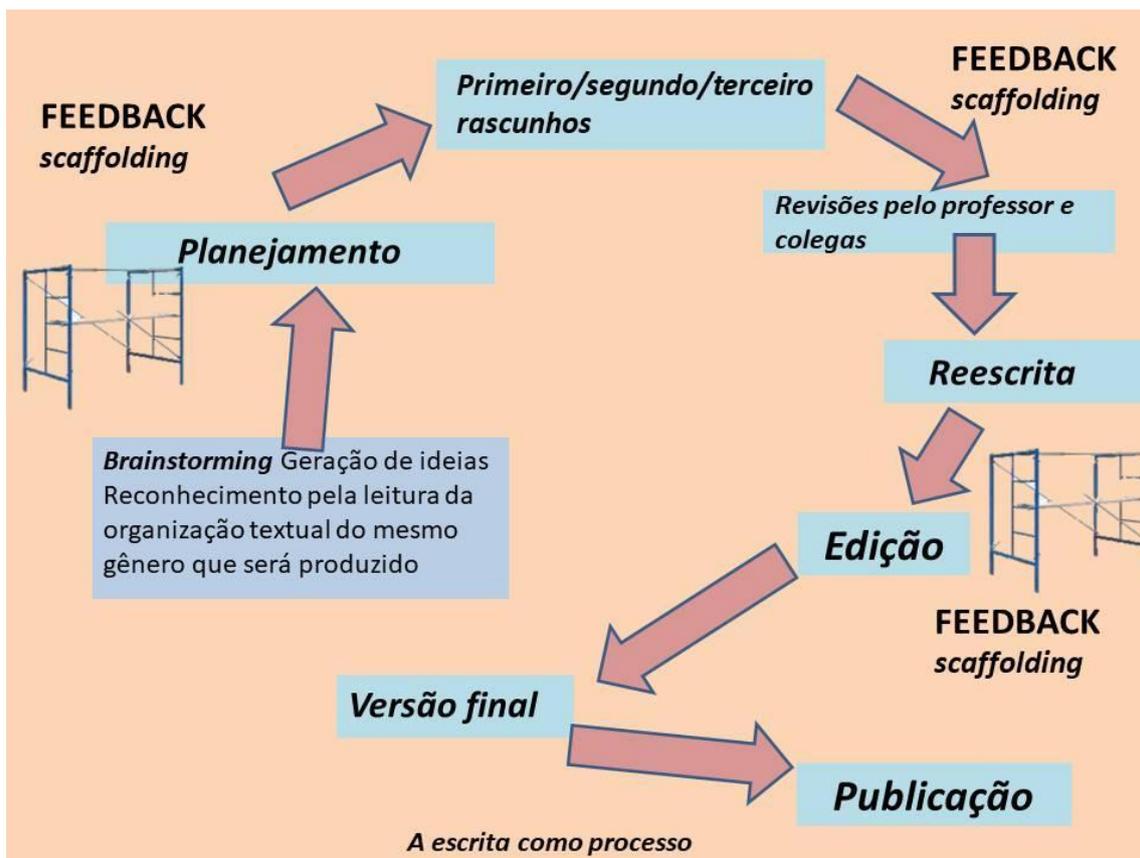
Escrita como “Produto” Versus Escrita como “Processo”

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

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

Alguns exemplos de tarefas escolares na perspectiva da escrita como produto são estas: respostas a uma série de perguntas de modo de formar um texto (composição controlada), cópias com base em imitações de outros textos; reescrita de textos (passar do presente para o passado, por exemplo); escrita de frases soltas sobre ilustrações fornecidas; preenchimento de lacunas deixadas num texto; escolha correta entre dois ou mais itens gramaticais (ou lexicais) em um grupo de frases, etc. Embora muitas dessas atividades possam ser utilizadas para a aprendizagem de itens gramaticais ou lexicais, não linear da produção textual, a importância do feedback fornecido nas interações entre elas não podem ser consideradas tarefas de produção textual, pois lhes falta o essencial: o propósito comunicativo do texto a ser produzido, ou seja a intenção comunicativa subjacente e o público-alvo pretendido.

A abordagem da escrita como processo, por outro lado, toma outros rumos. Centra-se na visão do *scaffolding* (andaime) como um processo de colaboração entre pares, focando atenção especial ao caráter recursivo dos participantes envolvidos, pois uma atividade social dependente não só dos contextos sociais, onde é produzida e para os quais se dirige, mas também da colaboração entre pares.



Observação: a noção de scaffolding (andaime) reforça a mediação do professor nas tarefas propostas e dos colegas. O que o aluno produz hoje com ajuda, fará amanhã sozinho.

Brainstorming

Ganham importância os estágios do processo cíclico de produção textual: geração de ideias (*brainstorming*) e reconhecimento pela leitura da organização textual do mesmo gênero que será produzido, planejamento, múltiplos rascunhos, reescritas, edição final, sempre com o suporte de opções diferentes de feedback fornecido pelos colegas, amigos e professor. Subjacente está a noção de aperfeiçoamento do texto ao longo do processo de discussões, reflexões, rascunhos sucessivos e reescritas até a versão final, que inclui também a incorporação de recursos gráficos (diagramação da página impressa, saliências de ênfase: negrito, itálico, tipologias diferenciadas; ilustrações; diagramas; figuras; legendas; tabelas, etc.), incluindo ainda preocupações com relação aos portadores de textos (jornais, revistas, brochuras, Internet, livros, etc.), que também exercem influência no processo de produção textual.

O Processo de Compreensão Oral (entender)

O Processo de Compreensão Oral (entender) ou “*listening*” assume a mesma importância das outras habilidades e deve ser trabalhada no mesmo patamar das outras habilidades. Ela é responsável por grande parte do potencial comunicativo entre os falantes e os estudantes se encantam ao conhecer novos sons, inclusive muitos deles inexistentes na língua materna. Sem oralidade, a língua estrangeira perde grande parte de seu encanto e sedução. E, atualmente, com a disponibilidade da tecnologia digital, o “*listening*” pode ser trabalhado com mais eficiência na sala de aula pelo professor através de podcasts, músicas em língua inglesa, vídeos que atraem o interesse dos alunos. Assim como a leitura, a compreensão oral demanda a participação ativa do ouvinte no processo de (re) criar o sentido do que ouve em suas interações sociais do dia-a-dia na família, na escola, no trabalho, nas atividades de lazer, envolvendo também os propósitos específicos e os fatores sociais que englobam a relação ouvinte-falante. Ouvir para interagir com amigos numa conversa informal é diferente de ouvir uma música ou um documentário na TV, ou ainda de ouvir uma sequência de instruções para fazer funcionar um aparelho recém-comprado. Isso significa que compreender envolve a percepção da relação interacional entre quem fala, o quê, para quem, por quem, quando e onde.

Nas diversas interações das quais participa ativamente, o ouvinte também estabelece relações entre o que ouve e os elementos extralinguísticos, como os gestos, o olhar, as expressões fisionômicas, além de se ater ao ritmo, à entonação e às pistas contextuais, de modo a ser capaz de compreender a mensagem ouvida.

É importante para o estudante identificar a função comunicativa básica do texto (uma entrevista, um diálogo, uma conversa telefônica, um anúncio publicitário, um podcast, etc.), de modo a compreender o que ouve. O ouvinte faz previsões, antecipa, infere, interpreta o não-dito, formula e rejeita hipóteses no processo de atribuição de significados, além de concentrar atenção nas marcas sonoras, como o ritmo e a entonação.

Nesse nível de interação, o ouvinte tenta segmentar o fluxo do discurso em unidades de sentido, partindo do específico (os sons que ouve) para o todo (o assunto e o contexto do evento interacional), ou seja, da superfície textual para o geral, transformando “ruídos” em sons inteligíveis. Na percepção e na decodificação dos sons, nos marcadores do discurso, o ouvinte competente vai e volta, num movimento cíclico, do geral para o particular e vice-versa, sobrepondo, às vezes, um sobre o outro, na tentativa de construir sentido. Longe de ser um receptor passivo, ele atua ativamente sobre o que ouve para recuperar as intenções comunicativas de quem fala.

Estratégias de compreensão oral

- Ouvir para captar a ideia geral do assunto tratado no texto.
- Ouvir com o propósito de selecionar uma informação específica.
- Ouvir para identificar o gênero textual, o(s) falante(s) envolvido(s) e o contexto da interação.
- Ouvir para entender a ideia principal do texto.
- Ouvir para inferir sentido.
- Ouvir para tomar notas do que foi ouvido.
- Ouvir para captar as marcas do discurso oral.
- Ouvir para inferir sentido com base em traços suprasegmentais (ritmo, entonação, tonicidade).

O Processo de Produção Oral (falar)

Ao fazer uso da língua estrangeira para construir e/ou manter relações sociais por meio da fala, o falante competente utiliza os quatro componentes de competência comunicativa: o textual, o sociolinguístico, o gramatical e o estratégico, articulando usos comunicativos adequados, condições de produção e determinados contextos em que ocorre a interlocução diferente da conversa entre um gerente de banco e seu cliente, que é diferente de uma consulta médica ou de uma teleconferência. Diferentes funções comunicativas e propósitos diferenciados implicam estilos e formas distintas da organização textual, diferentes padrões de ritmo e entonação e diferenças na alternância entre as falas (ou turnos) dos participantes envolvidos, tendo como base a mobilização dos três tipos de conhecimento: o de mundo, o textual e o linguístico.

A competência comunicativa envolve estar apto a usar a língua de forma apropriada a um determinado contexto. Para isso, os estudantes precisam conhecer as formas linguísticas, os significados e as funções. Eles precisam saber que diversas formas podem ser usadas para expressar uma função e que uma determinada forma pode também satisfazer a diversas funções. Eles devem ainda ser capazes de escolher entre essas formas a mais adequada ao contexto e aos papéis dos interlocutores. Ademais, eles precisam ser capazes de conduzir o

processo de negociação de sentidos com seus interlocutores”. Larsen-Freeman (1986, p. 131).

Juntos, falante e ouvinte, participam ativamente do processo de produção do texto falado, colaborando um com o outro, negociando e coargumentando, sinalizando suas intenções comunicativas e fazendo os ajustes necessários no decorrer da interação oral.

O texto conversacional organiza-se em turnos, que consistem em cada uma das intervenções dos interlocutores ao longo da interação. Existem interações simétricas (bate-papos do dia-a-dia e conversas telefônicas, por exemplo) em que todos os participantes compartilham o mesmo direito e as interações assimétricas (palestras, aulas, consultas, debates, por exemplo) em que um dos participantes detém a posse da palavra por mais tempo e a distribui de acordo com sua vontade.

Existem regras para as tomadas ou alternâncias de turno (que não são as mesmas nas diferentes culturas em cada um dos países onde a língua estrangeira é falada), não sendo, assim, permitido a nenhum dos participantes da interlocução, tomar a palavra a qualquer momento, mesmo nas interações mais informais.

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

Uma dimensão importante a ser incorporada no desenvolvimento da capacidade de falar (e ouvir) a língua estrangeira relaciona-se à estrutura sonora da língua que está sendo falada (que é diferente da estrutura da língua materna). O aluno deve aprender a reconhecer e a utilizar os traços *segmentais* (diferenças entre fonemas) e os *suprasegmentais* (entonação, ritmo, variações da tonicidade), de modo a construir sentido com base nessas marcas sonoras. O objetivo principal do ensino desses traços deve ser o desenvolvimento da capacidade do aluno de adquirir uma pronúncia inteligível, para que possa ser entendido por aquele(s) que interage(m) com ele por meio do idioma estrangeiro.

Acuidade e pronúncia nativa não são metas a serem atingidas pelo aluno de língua estrangeira, desde que a presença dos traços sonoros da sua língua materna (seu sotaque) não interfira na inteligibilidade da sua fala pelos seus interlocutores. As atividades recorrentes em livros didáticos para o desenvolvimento da fala, como, por exemplo, ouvir um diálogo e praticá-lo com um colega, estudar um mapa e descrever o itinerário de um ponto especificado a outro, inventar perguntas sobre uma ilustração e depois respondê-las, não preparam o aluno para construir sentido, em colaboração com seu interlocutor, visando a um determinado propósito comunicativo.

5.7.6 A LÍNGUA INGLESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Uma grande demanda já constatada por todos e que foi confirmada pela consulta pública, é a de ampliar a oferta da língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A criança é muito aberta à aquisição de uma língua estrangeira através de práticas de linguagem bem lúdicas, jogos etc., o que facilitaria também seu desempenho na língua materna.

5.7.7 AS UNIDADES TEMÁTICAS DO COMPONENTE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A nova proposta confirma a Língua Inglesa como componente obrigatório do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e optamos por usar as habilidades por ano de escolaridade, ao invés de serem distribuídas somente pela etapa de escolaridade, como o fazia o CBC. Muitas delas são retomadas ou aprofundadas ao longo dos anos (6º ao 9º) se valendo de textos que apresentem uma maior complexidade.

Os eixos *Oralidade, leitura, escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão Intercultural* se repetem em todos os anos e a cada um deles se alinham três unidades temáticas diversas e variados objetos do conhecimento, até chegar às habilidades.

EIXO ORALIDADE: Compreende práticas de compreensão e produção oral em língua inglesa em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertórios de falas diversas. A compreensão oral o “listening” abre grandes oportunidades de comunicação, pois os interlocutores podem se valer de inúmeras pistas como a

entonação, sons do ambiente, sotaque etc. E as tecnologias digitais estão aí para facilitar e ampliar as possibilidades desse eixo.

EIXO LEITURA: Compreende práticas de leitura em textos de variados gêneros textuais, suportes e esferas de circulação que se valem dos conhecimentos prévios dos estudantes em língua materna e/ou língua estrangeira. Dentro da abordagem comunicativa deve ser trabalhado juntamente como os outros eixos.

EIXO ESCRITA: Compreende a produção de textos em língua inglesa relacionada com o cotidiano dos estudantes em diferentes modalidades, suportes e esferas de circulação, mediada pelo professor ou pelos colegas. Sempre se vale dos conhecimentos prévios dos alunos, podendo ser trabalhada após uma prática de leitura.

EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS: Se refere às práticas da análise linguística e gramatical, estruturas sintáticas da língua, tempos e formas verbais e vocabulário. Eixo que perpassa os outros quatro e deve ser trabalhado conjuntamente, articulando-se com os demais, com o propósito de fazer sentido, sempre negociado e compartilhado pelos falantes.

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL: Refere-se aos aspectos da interação entre as diversas culturas (a dos alunos e aquelas relacionadas aos falantes da língua inglesa, nativos ou não nativos) com o intuito de favorecer o convívio, o respeito à superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos

Um bom exemplo dessa organização seria essa habilidade essencial da leitura:

Eixo	Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidade
	Estratégias de leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto Compreensão geral e específica: leitura rápida scanning e skimming	
Eixo Leitura	Práticas de leitura e construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitora	(EF06LI09) Localizar informações específicas em um texto
	Atitudes e disposições favoráveis ao leitor	Partilha de leitura com mediação do professor	

A habilidade *EF06LI09 Localizar informações específicas em um texto*, acima citada, é introduzida no 6º ano e depois retomada ou aprofundada por toda a trajetória leitora do estudante. Esse aprofundamento se dá por meio do adensamento de gêneros, no qual os textos vão se tornando cada vez mais complexos durante a trajetória de vida do estudante.

5.7.8 AVALIAÇÃO

A avaliação deve ter sempre uma característica processual, contínua e diagnóstica. Ela deve ser aferida por meio de diferentes instrumentos e linguagens, além dos testes escritos, testes orais, empenho e participação nas tarefas propostas. E deve ser feita não somente pelo professor, mas pelos próprios estudantes, seus colegas ou pessoas da comunidade. Além das habilidades meramente cognitivas, os valores e atitudes aprendidos, dentro da escola e também fora dela, ao longo do percurso, devem ser levados em conta. A utilização dos mais diversos instrumentos e situações avaliativas mapeará com certeza quais as habilidades ainda não consolidadas pelos estudantes e aquelas que já foram superadas por eles, orientando assim a prática docente.

5.7.9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa Ciências sem Fronteiras, 2011.

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

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

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

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

DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 295-315.

DIAS, R.; BAMBIRRA, R.; ARRUDA, C. Aprender a aprender: formação para a autonomia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

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

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

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

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva;

MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

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

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

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

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.