

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

CLÁUDIA HELENA DUTRA DA SILVA

**UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA**

Porto Alegre
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

CLÁUDIA HELENA DUTRA DA SILVA

**UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA**

Monografia apresentada ao
Departamento de Línguas Modernas
do Instituto de Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, como
requisito parcial para obtenção do
título de Licenciado em Letras.

Orientadora:
Profa. Dra. Margarete Schlatter

Porto Alegre
2008

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Irene, pelo amor, pelo carinho, pelo apoio, pelo incentivo e pelos sacrifícios para que eu chegasse até aqui.

A minha orientadora, Margarete Schlatter, pelo incentivo, pelo apoio e pela dedicação durante minha prática de estágio, pela contribuição para a elaboração deste trabalho e, principalmente, por ter me mostrado o caminho que escolhi seguir.

À professora Jussara Zilles, por ter acreditado em mim, por ter me incentivado e apoiado desde o início, pelo carinho, pela amizade, pela oportunidade de trabalhar no Núcleo de Apoio Pedagógico e pelo aprendizado durante o tempo em que trabalhamos juntas.

Aos professores Luciene Simões, Marília Lima, Daniel Rosa, Cléo Altenhofen e Rosa Graça que, com sua competência e dedicação, deixaram o exemplo de que profissional desejo ser e tornaram inesquecível minha trajetória no curso de Licenciatura em Letras.

Ao Jorge, pela amizade, pelo incentivo, pelo companheirismo, pelo carinho, pelo amor, por acreditar em mim e por ter contribuído para que eu me tornasse a pessoa que sou.

A Jaine Lichtnow, Germano Eichenberg e Fabíola Galmarini, amigos queridos que sempre estiveram ao meu lado.

A minha amiga e colega Caroline Seberino, pelo companheirismo, pela dedicação, pela paciência, pelo carinho, pelo apoio, pelas angústias e pelos sonhos divididos durante esses nove semestres de curso, por ter se tornado uma pessoa muito especial na minha vida.

Aos amigos e colegas Luciane Fortes, Melina Schiavon, Fernanda Peixoto, Luciana Rodrigues, Giovani Aiub e Pedro Blacene que me apoiaram diversas vezes e tornaram minha vida acadêmica especial.

A Anelise Laguna, Álvaro Rocha (in memoriam), Evaldo Gil, Cassiano Diesel e Sheila Borges, meus amigos muito queridos da Fisk, escola na qual comecei minha prática como professora de língua inglesa, por terem me apoiado e incentivado.

Aos meus alunos do estágio de língua inglesa da Escola Estadual Plácido de Castro, por terem contribuído para o desenvolvimento deste trabalho e por terem me dado a certeza de que essa é a profissão que desejo seguir.

“Acreditar numa lingüística crítica é acreditar que podemos fazer diferença. Acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições do dia-a-dia. É também acreditar que o verdadeiro espírito crítico tem de estar voltado, vez por outra, para si próprio. É preciso, em outras palavras, submeter as nossas práticas ao escrutínio crítico. Para isso, é necessário nos lembrar, com freqüência, que podemos estar errados sobre esta ou aquela questão. E, finalmente, acreditar que nunca é tarde para aprender e nunca se sabe de quem se pode aprender a nossa próxima lição”.

Kanavillil Rajagopalan

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar e analisar duas unidades de material didático desenvolvidas durante meu estágio de língua inglesa em uma escola estadual de ensino fundamental de Porto Alegre, com o intuito de refletir sobre o ensino de língua estrangeira centrado em práticas de letramento. Considerando as dificuldades encontradas por muitos professores em ensinar língua estrangeira em escolas públicas, apresento neste trabalho uma proposta de ensino diferente da proposta tradicional, que é baseada no ensino descontextualizado de vocabulário e regras gramaticais. A proposta que apresento baseia-se no ensino de língua inglesa como educação lingüística, isto é, na leitura e escrita como práticas sociais, na reflexão sobre a língua e sobre o uso da língua em diferentes contextos sociais. Com base em referenciais teóricos sobre práticas de letramento e em uma proposta de ensino fundada nessas práticas, este trabalho entende o papel do professor como o de um educador que reflete sobre sua prática e que, a partir de suas escolhas metodológicas, posiciona-se politicamente em relação ao papel da escola e do ensino de língua estrangeira na formação de cidadãos.

Palavras-chave: Letramento. Língua Inglesa. Escola Pública.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze two teaching units developed during my English Language Teaching Practice in a public elementary school in Porto Alegre, with the intention of reflecting on literacy practices as the main aim of foreign language teaching in public schools. Taking into consideration the difficulty many teachers face when teaching English in public schools, I propose a different alternative to the traditional method (based on the decontextualized teaching of vocabulary and grammar rules). The alternative presented here is aimed at linguistic education, that is, at creating opportunities for the students' development of reading and writing practices, at reflecting on language and on the use of language in different social contexts. Based on the concept of literacy practices and on pedagogical materials founded on these practices, this paper views the school teacher as an educator, who thinks over his/her practice and makes methodological choices that are coherent with a political stand that considers foreign language education the main agenda of public schools and a means to construct fully participant citizenry.

Key words: Literacy. English as a foreign language. Public School.

SUMÁRIO

Agradecimentos	03
Resumo	05
Abstract	06
1. Introdução	08
2. O ensino de língua estrangeira na escola pública	11
3. Letramento	15
4. Metodologia	22
4.1. Objetivo.....	22
4.2. Público alvo e participantes	22
4.3. Critérios para a elaboração do material didático.....	22
4.4. Análise de dados.....	24
5. Análise da proposta de material didático	25
5.1. O projeto	25
5.2. As unidades de material didático.....	27
5.3. Objetivos das unidades de material didático	33
5.4. Resultados da aplicação piloto	36
6. Considerações finais	41
Referências Bibliográficas	42
Anexos	44

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar e analisar duas unidades de material didático desenvolvidas durante meu estágio de língua inglesa em uma escola estadual de ensino fundamental de Porto Alegre. Este estudo teve origem nas discussões ocorridas durante as aulas da disciplina de Estágio de Docência em Língua Inglesa II do curso de graduação de Licenciatura em Letras, na qual fui apresentada a noções de letramento, entendido como “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p.3 apud BAGNO e RANGEL, 2005, p.69).

A idéia de desenvolver materiais que tivessem como base a noção de letramento surgiu principalmente em função de que, embora as práticas de letramento tenham sido pauta de discussões sobre o ensino de língua materna, pouco se discutem essas noções em relação ao ensino de língua estrangeira. Moraes e Kleiman (1999, p.115) defendem a leitura em diferentes áreas, apresentando propostas para práticas de letramento em diversas disciplinas a partir do uso de notícias e reportagens, mas, quando tratam do ensino de língua estrangeira, não explicitam como isso poderia ser feito através de exemplos práticos. Limitam-se a levantar a necessidade de organizar o ensino para a leitura de diferentes gêneros discursivos:

Em relação à Língua Estrangeira, tal como em Língua Portuguesa, a própria leitura do gênero pode vir a servir aos objetivos específicos da área. ... daí a leitura de qualquer gênero transformar-se em instrumento para a prática social, pois as estratégias de leitura que utilizamos na língua materna são transferidas para a leitura na língua estrangeira. (MORAES e KLEIMAN, 1999, p.115)

Em função disso, surgiu a inquietação de como se poderiam desenvolver atividades de leitura e escrita em língua estrangeira baseadas nas noções de práticas de letramento. A partir da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que defendem uma aprendizagem de língua estrangeira que garanta “ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso”, buscamos desenvolver atividades para serem aplicadas em sala de aula que centrassem “na constituição do aluno como ser discursivo” via língua inglesa; já que “a construção do aluno como sujeito do discurso se relaciona ao desenvolvimento de

sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas” (PCN, 1998, p.19).

A partir desses referenciais teóricos, minha colega de estágio, Caroline Seberino¹, e eu desenvolvemos o projeto intitulado “Textos publicitários: o que eles estão me dizendo?”, que tem como tema campanhas ambientais e sociais e campanhas comerciais. Desenvolvemos sete unidades para serem trabalhadas durante as vinte horas de nosso estágio de docência, das quais, em função do tempo, foram utilizadas apenas cinco. Para análise neste trabalho, selecionei a primeira e a segunda unidades, que culminaram na primeira produção textual do projeto.

Através deste trabalho, espero contribuir para a prática de outros professores que, assim como eu, acreditam numa prática reflexiva e comprometida com as demandas atuais, a qual não é possível desenvolver sem o apoio teórico. Espero que este estudo forneça subsídios para que professores e futuros professores possam, a partir da discussão proposta sobre letramento em língua estrangeira, repensar a atual situação do ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas e também criar materiais que tenham como princípio norteador essa noção. Acredito que não há propósito em ensinar uma língua estrangeira na escola regular senão a serviço da promoção de cidadania dos alunos, de modo que “o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa” (BAGNO e RANGEL, 2005, p.69).

Este trabalho está dividido em cinco partes. Na seção a seguir, contextualizo como tem se dado o ensino de língua estrangeira em escolas da rede pública e discuto as relações desse ensino com os objetivos dos PCN e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM). Na seção 3, sistematizo os conceitos de letramento e de uso da linguagem subjacentes ao material desenvolvido e discuto estudos sobre letramento no ensino de língua estrangeira e de língua materna. Em seguida, apresento os objetivos gerais deste trabalho, os participantes do projeto, os critérios utilizados para elaboração do material didático e a análise dos dados. Na quinta seção, descrevo e analiso as unidades desenvolvidas, explicitando seus

¹ Agradeço à colega Caroline Seberino pela parceria no desenvolvimento do projeto de estágio e pelo seu consentimento para que eu realizasse este trabalho a partir do material didático elaborado com ela.

objetivos e abordando os resultados da aplicação desse material. Concluo tecendo algumas considerações sobre as possíveis implicações deste trabalho para o contexto de ensino de língua estrangeira na escola pública e sobre a necessidade da continuidade de pesquisas envolvendo letramento no ensino de língua estrangeira.

2. O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA

O ensino de língua estrangeira na escola pública é, em geral, baseado no ensino descontextualizado de estruturas gramaticais e de vocabulário, tendo como foco o treinamento de habilidades lingüísticas, raramente trabalhando-se com textos. Mesmo quando se realizam trabalhos com textos, o texto é, na maioria das vezes, utilizado como pretexto para trabalhar aspectos lingüísticos, privilegiando-se a tradução, exercícios de completar lacunas com as estruturas estudadas e a pronúncia. A visão de língua subjacente a essas aulas é a de língua como “um conjunto de regras e o papel do professor é fazer com que os alunos a pratiquem e aprendam dentro da caixa fechada da sala de aula, isolada do contexto social maior e das práticas de linguagem para a ação social” (SCHLATTER e GARCEZ, 2001, p.2).

Essa visão de língua e do papel do professor, que predominantemente se percebe na escola pública, vai fortemente de encontro às razões educacionais mencionadas nos PCN para se aprender e ensinar língua estrangeira na escola pública: “fazer uso da linguagem para agir no mundo social” (PCN, 1998, p.38):

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (PCN, 1998, p.37)

A comparação das razões educacionais para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira mencionadas acima com o que tem sido possível observar nas salas de aula de grande parte das escolas públicas poderia explicar porque, em geral, os alunos mostram-se desinteressados em aprender uma língua estrangeira: se pensarmos que a expectativa dos alunos, ao iniciarem a aprendizagem de língua estrangeira, é a de aprender essa língua, de sentir que ela pode ocasionar alguma mudança em suas vidas, que saber usar essa língua pode ajudá-los a agir socialmente no mundo, o

sentimento de que isso não é possível para eles logo se instaura ao se depararem apenas com um apanhado de regras que tornam esse aprendizado sem sentido, uma vez que essas regras por si sós não são capazes de contribuir para esse processo educacional que se espera que seja desenvolvido na escola pública.

De acordo com Schlatter (em preparação, p.1), “entende-se que o ensino de LE na escola deve focalizar atividades que promovam o letramento, ou seja, a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua materna e na LE”. Desse modo, entendo que não basta o ensino de regras gramaticais e vocabulário. Isso não quer dizer que o ensino desse conhecimento sistêmico não faça parte do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira; a questão é que o ensino da língua estrangeira não pode ser baseado apenas nisso. A relevância desse conhecimento está no que se pode fazer a partir dele. Seu ensino deve fazer parte de um processo que crie:

condições para que o educando possa [praticá-lo] de forma integrada a partir de temas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados. (...) Em última análise, aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para desenvolver a cidadania. (SCHLATTER, em preparação, p.1)

O conceito de cidadania é bastante importante, não apenas para o ensino de língua estrangeira, mas para qualquer disciplina escolar; ele é a base do trabalho a ser desenvolvido na escola. Conforme as OCEM, a disciplina de língua estrangeira deve ensinar a língua de forma a levar os educandos “à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o” (2006, p.91). O documento admite que o conceito é amplo e heterogêneo, mas que, nas propostas atuais de ensino, pode-se entender:

que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento de cidadania. (OCEM, 2006, p.91).

Percebe-se que o valor da disciplina de língua estrangeira não está apenas na aprendizagem das habilidades lingüísticas ou na capacidade do educando de

comunicar-se através dessa língua, mas nas contribuições que o conhecimento dessa língua pode proporcionar à compreensão de mundo por parte desse educando cidadão. O documento sugere que, em vez de se ensinar os conteúdos escolares voltados para si próprios, os conteúdos escolares sejam ensinados de forma a expandir a compreensão de mundo, relacionando esses conteúdos com a sociedade e a vida dos educandos. Desse modo, espera-se que haja uma maior “compreensão da complexidade social em que vivem os cidadãos”, entendendo-se que a “diversidade [é] um dos componentes dessa complexidade” (OCEM, 2006, p. 94).

Além das OCEM que têm como foco a cidadania, os PCN também apresentam como um de seus objetivos para o ensino fundamental que os alunos sejam capazes de “compreender a cidadania como participação social e política” (1998, p.7). Se como educadores um de nossos objetivos principais é que o ensino de língua estrangeira na escola contribua para que os educandos tenham uma maior compreensão do conceito de cidadania, precisamos entender que nossa prática pedagógica deve estar vinculada a escolhas políticas em vez de escolhas exclusivamente metodológicas.

Como argumentam Schlatter e Garcez (2001, p. 2), mesmo não querendo nos engajar em uma proposta política – talvez por acharmos que já estamos muito atribulados com nossas tarefas para o ensino da língua ou pelo desejo ingênuo de sermos “neutros” – precisamos admitir que nossas “escolhas pedagógicas em relação ao conteúdo, organização e desenvolvimento da sala de aula e os próprios materiais são inerentemente ideológicas e têm implicações na vida dos alunos”, sendo portanto escolhas políticas. Entendo o termo política aqui no sentido adotado por Freire ao definir “politicidade da educação”:

É o mesmo que educação como prática da liberdade: uma ação dinâmica conciliadora e dialógica, quando o fazer e o pensar são atos essencialmente políticos. A politicidade da educação é uma relação permanente da reflexão sobre o que devo fazer, para que devo fazer, quando fazer e para quem se destina o que se faz. (VASCONCELOS e BRITO, 2006, p.156).

A definição de Freire de politicidade da educação subjaz à visão de ensino discutida nesta seção: um ensino voltado para a construção da cidadania, para uma educação lingüística que busque trabalhar as relações entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e contextos sociais, promovendo práticas de letramento. Sendo a

noção de letramento fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, na seção seguinte, discuto esse conceito e suas relações com o ensino de língua estrangeira na escola pública.

3. LETRAMENTO

Começo este capítulo definindo o conceito de uso da linguagem, por entender que esse conceito subjaz a todas as nossas escolhas pedagógicas, desde quando estabelecemos nossos objetivos para uma aula, selecionamos o material com o qual vamos trabalhar, planejamos as tarefas que serão desenvolvidas pelos alunos e aplicamos essas tarefas em sala de aula até a escolha dos recursos de avaliação das aulas. Mesmo que não estejamos conscientes, todos temos nossa definição de linguagem e ela influencia diretamente nossa prática pedagógica e o desenvolvimento de nossas aulas. Quando preparamos nossas tarefas, ainda que sem perceber, damos pistas aos nossos alunos do que entendemos por linguagem.

O conceito de uso da linguagem subjacente ao material desenvolvido para minha prática de estágio baseia-se numa visão diferente da adotada na maioria das escolas públicas. Em vez de entender a língua como um emaranhado de regras gramaticais e uma lista de vocabulário a serem decorados, além de um conjunto de sons a serem praticados de maneira mecânica e descontextualizada, entendo-a como uma forma de interação, de ação social no mundo, que é construída em conjunto pelos participantes na determinada comunidade e contexto de que fazem parte.

De acordo com Clark (1996, p.49), “a linguagem é usada para se fazer coisas [...], é realmente uma forma de ação conjunta”. Sob essa perspectiva, o ensino de regras gramaticais e itens lexicais torna-se relevante somente se justificado por propósitos de ação em diferentes contextos: posicionar-se em relação a um acontecimento; discutir a necessidade de comprar alguma coisa para a escola etc. Conforme Possenti,

não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola - que é ensinar a língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo. É perfeitamente possível aprender uma língua sem saber os termos técnicos com os quais ela é analisada (1996, p.54).

Pode-se, portanto, entender que o ensino dessas estruturas não deve ser abandonado, mas que ele precisa estar “a serviço do evento comunicativo, que [...] é uma construção conjunta entre seus participantes em um determinado contexto”

(BORTOLINI, 2006, p.27). Os objetivos educacionais, a reflexão e a discussão de temas relevantes para os alunos devem ser priorizados, sendo desenvolvidos através das habilidades de compreensão e produção oral e escrita, de gêneros discursivos e funções comunicativas, em um contexto em que os recursos lingüísticos sejam opções de um repertório para que os alunos façam uso da língua.

Definida a noção de uso de linguagem subjacente a este trabalho, passo à sistematização do conceito de letramento e à discussão de estudos sobre letramento no ensino de língua materna e de língua estrangeira. Início essa discussão a partir da distinção feita na literatura sobre letramento e alfabetização.

Os estudos sobre letramento no Brasil são recentes, mas têm-se configurado como uma das vertentes de pesquisa que melhor une o interesse teórico com o interesse social, com questionamentos que buscam promover uma transformação de uma realidade preocupante no país que é o crescimento de grupos sociais que não conhecem a escrita. Esse conceito “começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso na prática da escrita”.²

O termo letramento, segundo Soares (2006, p.17-18), diz respeito ao estado ou à condição assumida pelos que aprendem a ler e escrever. A esse conceito está relacionada a idéia de que – tanto para o grupo social em que a escrita seja introduzida quanto para o indivíduo que aprenda a fazer uso dela – a escrita traz diversas conseqüências: sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas. Assim, ao aprender a ler e escrever, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia”, a habilidade do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, o indivíduo passa a sofrer conseqüências, alterações de diferentes ordens no seu estado ou condição. Dessa maneira, entende-se letramento como sendo o estado ou a condição que um indivíduo ou um grupo social adquire como conseqüência de ter-se apropriado da escrita. A noção de letramento difere, portanto, da noção de alfabetização, pois, de acordo com Soares (2006, p.19), considera-se alfabetizado o

² O uso inicial do termo “letramento” no Brasil é creditado à Mary Kato (1986), em seu livro *No Mundo da Escrita*. (KLEIMAN, 1995, p.15-16)

indivíduo que aprendeu as habilidades mecânicas de ler e escrever, mas que não adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita e se engajou em práticas sociais que as demandam.

Kleiman (1995, p.19) define letramento como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” e salienta que as práticas específicas da escola são apenas um tipo de prática, que é dominante e desenvolve somente alguns tipos de habilidade, determinando uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Britto (2003, p.13) argumenta que a adoção desse conceito tem como principal avanço teórico e prático exatamente a

possibilidade de deslocar as questões do ensino da escrita das preocupações normativas e de formalidade para os processos de organização dos discursos, das áreas do saber e do domínio dos recursos da escrita para organizar o pensamento e intervir no espaço social.

É importante entender que os estudos sobre letramento – ao apontarem que indivíduos ou grupos sociais que se envolvem com práticas sociais de leitura e escrita sofrem conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas – não estão fazendo referência propriamente ao ato “de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – na sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais” (SOARES, 1996, p.37 – grifos do autor).

Soares menciona também uma outra inferência que se pode tirar do conceito de letramento: “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado**”, pois esse indivíduo pode viver em um contexto no qual a leitura e a escrita estejam fortemente presentes. Se ele pede que outras pessoas lhe leiam placas, cartas, avisos, se se interessa que outros façam a leitura de jornais para ele, por exemplo, esse indivíduo está fazendo uso da escrita, está envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita (1996, p.24 – grifos do autor). Do mesmo modo, uma criança que ainda não foi alfabetizada pode já ser letrada se participa de eventos de letramento tais como ouvir histórias antes de dormir, ler caixas de cereal, ler placas de sinalização como a de parar, interpretar comerciais de TV. Esses são eventos nos quais os participantes seguem regras estabelecidas socialmente para

verbalizar o que eles sabem do e sobre o material escrito, sendo que cada comunidade tem uma relação com o uso que faz da leitura e da escrita para interagir socialmente e compartilhar conhecimento em eventos de letramento (HEATH, 2001, p.319).³

Na sociedade em que vivemos, que é tipicamente letrada, não é suficiente aprender as habilidades de decodificar e codificar em uma língua. Há uma nova demanda social, na qual é necessário que os indivíduos saibam fazer uso das habilidades de ler e escrever e consigam responder às exigências cada vez maiores que a sociedade faz em relação à leitura e à escrita. Por isso, é preciso que repensemos nossa prática pedagógica, pois – apesar dos anos terem passado, de haver ocorrido mudanças e surgido novas exigências por parte da sociedade – a prática pedagógica que podemos observar na escola pública continua sendo a mesma que vinha sendo desenvolvida anos atrás: exercícios gramaticais descontextualizados, listas de vocabulário, traduções, leitura unicamente como decodificação, adoção de livros didáticos que não focam na leitura como prática social, utilizando apenas textos adaptados para se estudar determinadas regras gramaticais. É difícil perceber na prática pedagógica de grande parte dos professores uma postura que vá ao encontro dessas mudanças, que busque a incorporação dessas práticas sociais na escola. A escola parece ser um ambiente aparte da sociedade, onde ocorrem práticas que não corroboram significativamente com a realidade social vivida pelos alunos. Conforme Kleiman (1995, p.20),

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Apesar dessas condições não muito favoráveis percebidas na escola, segundo Soares (2006, p.21-22), um fato que sinaliza, ainda que de maneira não muito

³ Alguns autores discutem a noção de alfabetização de um modo mais amplo, entendendo-a como sinônimo de letramento (ver FERREIRO, 2004; TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

significativa, uma mudança no modo de se considerar o acesso à leitura e à escrita no Brasil (passando das habilidades de decodificar e codificar para a inserção de práticas sociais de leitura e escrita) é a alteração do critério que o Censo utiliza para verificar o número de analfabetos e alfabetizados no país: considerava-se analfabeto o indivíduo que não era capaz de escrever o próprio nome; nos últimos anos tem se perguntado se o indivíduo “sabe ler e escrever um bilhete simples?”. Passou-se da verificação da habilidade de codificar o próprio nome para a verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social, que, apesar de limitada, é uma busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”.

Na orientação apontada por Britto (2003, p.16), segundo a qual o educando tem “de aprender o mundo e, neste aprendizado, aprender a escrita”, a proposta do material que produzimos para nossa prática de estágio não está restrita às habilidades “mecânicas” de ler e escrever; nossa proposta foi a de proporcionar aos alunos oportunidades para fazer uso de diferentes tipos de materiais escritos e orais, para que eles conseguissem compreendê-los, interpretá-los, extrair informações deles que fossem relevantes para suas realidades, fazer relações com seus contextos sociais; de modo que a leitura e a escrita fossem usadas para uma prática social. Dessa forma, sustentamos nossas atividades em um modelo de letramento ideológico, para o qual “os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p.21). Conforme Galarza (2006, p.7),

No contexto da ampliação do conceito de letramento, faz-se, ainda, a distinção entre um modelo autônomo de letramento [...] e um modelo ideológico de letramento. O primeiro vê a escrita como um produto completo em si mesmo, e o processo de interpretação do texto escrito como algo que independe das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade (nesta, a existência de um interlocutor possibilita o imprevisto, a mudança de rumo e outros fatores que influenciam a mensagem). O segundo modelo admite a existência de diferentes práticas (no plural) de letramento, associadas à cultura e às questões de poder existentes na sociedade. Dentro dessa segunda concepção, [...] podemos, ainda, entender que as tentativas de inserção do aluno de classe popular nas práticas de letramento desenvolvidas pela escola constituem um fenômeno que envolve conflitos, pois implica o deslocamento e a substituição das práticas discursivas familiares ao aluno por outras práticas, cultivadas na e pela escola.

De acordo com Kleiman (1995, p.44-48), o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que entende a aquisição da escrita como um processo neutro que deve promover as atividades necessárias para desenvolver no aluno a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, independente de considerações contextuais e sociais, pressupondo uma separação entre a oralidade e a escrita. Essa concepção de escrita está em contradição com outros modelos que consideram a aquisição da escrita como uma prática discursiva, pois é “simplista a idéia de que podemos tratar a escrita como uma questão de habilidade a ser adquirida ou de uma competência tipológica de gêneros textuais estabilizados” (MARCUSCHI, 2001, p.40). Na visão freireana, ao possibilitar uma leitura crítica da realidade, se constitui um instrumento de resgate da cidadania, que vem a reforçar o engajamento do cidadão nos movimentos pela transformação social (KLEIMAN, 1995, p. 48).

Com base nessa discussão, Kleiman (1995, p.58) sugere que podemos concluir que o modelo ideológico do letramento faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas quando nossos objetivos são os de uma pedagogia culturalmente relevante e crítica, cujos objetivos de ensino são “a criação de oportunidades para o aluno aprender a observar, perceber, comparar, relacionar, construir generalizações, abstrair, falar sobre um assunto, utilizando os textos que circulam na área, segundo os modos legitimados pela área” (MORAES e KLEIMAN, 1999, p. 101). Para as autoras, a escola tem como principal tarefa ajudar os educandos a desenvolver sua capacidade de construir relações e conexões entre os nós que encontramos ao longo de toda essa rede de conhecimento que nos cerca, tarefa que se torna mais difícil de realizar quando não se parte desse modelo de letramento (ibid, p. 91).

A respeito da discussão sobre os objetivos e o papel da escola, Schlatter (em preparação, p.4) acrescenta que a escola deve criar oportunidades tanto de leitura quanto de escrita que tratem de diferentes gêneros discursivos; tenham graus diferentes de planejamento e formalidade, ou seja, envolvam diferentes interlocutores; apresentem seqüências discursivas variadas e propósitos diversos, como argumentar, reclamar, informar, etc. Não se pode esquecer que as situações de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo etc) são

diferentes para cada uso de linguagem, portanto as atividades propostas na escola devem visar o reconhecimento dessas situações e focalizar atividades de compreensão e reação ao texto que sejam coerentes com o gênero a ser trabalhado.

Neste trabalho, gêneros discursivos têm o sentido atribuído por Bakhtin (2003, p.262): “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. De acordo com Soares (2006, p.10), no caso da interação por meio da escrita, o gênero discursivo resulta da função atribuída ao texto pelo autor, do leitor específico para quem o autor escreve, das situações de produção do texto. Portanto, segundo a autora (ibid, p. 10), pode-se entender que a partir de um mesmo texto, é possível que diferentes leitores construam diferentes leituras. Essa discussão sobre gênero discursivo vem ao encontro do que entendemos aqui por ensino visando ao letramento, visto que esse conceito envolve práticas sociais de leitura e escrita, para as quais são de extrema relevância os contextos de comunicação dos quais resultam os gêneros discursivos.

No intuito de contribuir para a reflexão sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública, com base na noção de práticas de letramento, e propor uma prática em sala de aula que contenha os objetivos de ensino mencionados, apresento, a seguir, uma proposta de trabalho com textos publicitários, discutindo como a realização de tais atividades pode vir a ajudar os educandos no desenvolvimento de sua capacidade de construir relações e conexões com a rede de conhecimento que os cerca.

4. METODOLOGIA

4.1 Objetivo

O objetivo deste trabalho é apresentar e analisar duas unidades de material didático desenvolvidas durante meu estágio de língua inglesa em uma escola estadual de ensino fundamental e refletir sobre os resultados da aplicação desse material e sobre o ensino de língua estrangeira centrado em práticas de letramento como uma proposta de ensino que leve: à reflexão tanto dos alunos quanto do professor sobre seus papéis em sala de aula e na sociedade, a um ensino de língua estrangeira contextualizado e à promoção de indivíduos críticos que possam exercer a leitura e a escrita de maneira participativa na sociedade.

4.2 Público alvo e participantes

A turma para a qual o projeto foi desenvolvido era composta por vinte e dois alunos da sexta série do ensino fundamental de uma escola pública da Zona Norte de Porto Alegre, com idades entre doze e dezessete anos, que freqüentavam a escola no turno da tarde. A maioria deles estudava ali porque residia próximo à escola ou porque os pais trabalhavam naquela área. Alguns alunos faltavam regularmente, não podendo acompanhar o desenvolvimento do projeto.

4.3 Critérios para a elaboração do material didático

A escolha de materiais autênticos e das tarefas propostas está diretamente ligada à idéia de leitura como prática social e de inserção dos educandos na nossa sociedade tipicamente letrada. De acordo com Schlatter (em preparação, p.6), “não faz sentido usar a LE de forma descontextualizada. O uso da língua é sempre socialmente situado”, por isso é necessário ajudar o educando a estar preparado para lidar com as diferentes situações de comunicação que ele possa vir a encontrar no uso da língua estrangeira. Para a estruturação dessas tarefas, baseamo-nos em alguns componentes essenciais mencionados pelos PCN (1998, p.88): 1) insumo, podendo ser verbal ou não; 2) atividade, tarefas a serem realizadas com o insumo; 3) objetivo, aonde se quer chegar com essa atividade; 4) papéis, o que professores e alunos farão

no desenvolvimento das tarefas; e 5) organização dos alunos. Através do desenvolvimento dessas tarefas, tentamos contemplar um conceito de leitura como “processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” (MARCUSCHI, 2001, p.56).

Gibbons (2002, p.81-82) argumenta que os papéis assumidos pelo leitor não se restringem ao de decodificador, mas um bom leitor também relaciona o texto com seu conhecimento prévio; é capaz de participar de práticas sociais nas quais textos escritos têm papel principal e lê criticamente, reconhecendo no texto o que está suposto, não dito ou implícito. Através da realização de pré-tarefas, tarefas e pós-tarefas de leitura, nossa intenção é valorizar o conhecimento prévio do aluno, engajar o aluno no processo de decodificação para alcançar propósitos específicos de leitura e proporcionar a conjunção desses dois momentos levando à reflexão e à produção de sentido pelo aluno.

Schlatter (em preparação, p.5) propõe alguns critérios para elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira, dos quais destaco os que foram de maior relevância para a elaboração do material utilizado em minha prática de estágio⁴. Na elaboração do nosso material, partimos da unidade de gênero discursivo. Dessa forma, de acordo com Schlatter, “é necessário que as perguntas para a prática de leitura levem em conta a natureza dialógica do uso da língua nas diferentes situações de comunicação”, o que faz com que seja preciso questionar quem é(são) “o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (oral ou escrito), seu(s) propósito(s), o veículo utilizado, o contexto histórico e social de produção e recepção do texto”.

Ainda com base nos critérios de Schlatter (2007, em preparação, p.5), depois de selecionar o(s) gênero(s) discursivo(s), é importante decidir quais habilidades serão focalizadas e, a partir daí, tentar integrar as atividades de compreensão com as de produção, sem esquecer de focalizar também as funções lingüísticas a serem trabalhadas a partir do texto escolhido. É fundamental que essas atividades que buscam a prática dos recursos lingüísticos sejam elaboradas “de forma

⁴ Para analisar outros trabalhos que apresentam propostas de materiais didáticos na mesma linha, ver SCHLATTER (em preparação) e BORTOLINI (2006).

contextualizada para que o foco esteja no sentido (e não exclusivamente na forma)”. Por fim, não se pode esquecer de avaliar essas atividades, na tentativa de percebermos e de fazer os alunos perceberem se os objetivos foram ou não alcançados, se é necessário retomá-los, o que foi aprendido com as atividades propostas, o que não foi aprendido, quais as razões disso e o que mais queremos saber, o quão longe ainda queremos ir a partir das tarefas propostas.

4.4 Análise de dados

Início a análise dos dados apresentando o projeto do qual fazem parte as duas unidades a serem analisadas neste trabalho, discutindo seus objetivos gerais e específicos e justificando a escolha dos textos com os quais trabalhamos. Em seguida, apresento a proposta de duas unidades de material didático e analiso os objetivos de cada atividade, indicando os pontos mais relevantes que foram considerados para sua elaboração. Então discuto como o material responde às necessidades levantadas neste estudo e quais oportunidades de letramento são oferecidas aos educandos. Por fim, relato os resultados da aplicação desse material e do projeto do qual elas fazem parte.

5. ANÁLISE DA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO

5.1 O projeto

As duas unidades de material didático a serem discutidas nesta seção fazem parte do projeto “Textos publicitários: o que eles estão me dizendo?”, desenvolvido para a disciplina de Estágio de Docência em Língua Inglesa II, cujos objetivos gerais foram selecionados a partir da leitura dos PCN (1998, p. 7-8):

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; (...)
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

O objetivo específico do projeto era desenvolver atividades com ênfase na análise de estratégias argumentativas/persuasivas empregadas em campanhas publicitárias, de modo que o aluno viesse a reconhecer características típicas desses textos e diferenciar neles marcas de valores e intenções dos agentes produtores em função de seus comprometerimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos. Na tentativa de alcançar esse objetivo, selecionamos dois textos publicitários de revistas, um *jingle*, um cartaz e dois comerciais de televisão para serem trabalhados em sala de aula.

Com o intuito de alcançar tais objetivos, nosso planejamento das atividades baseou-se nas perguntas norteadoras para produção de material didático propostas por Schlatter (2007, p. 1):

- Quais são os objetivos da aula? Até onde quero chegar?
- O que preciso fazer antes da aula?
- Que atividades os alunos vão fazer na aula?
- Quais serão as etapas da aula?
- Qual será o meu papel durante essas atividades?
- Como posso considerar que os objetivos foram alcançados?
- Como vou (re)direcionar as atividades a partir desta aula?

As atividades foram preparadas para uma turma de sexta série do ensino fundamental de nível básico de inglês, sendo que a maioria dos alunos podia ser considerada iniciante. Os textos foram selecionados em função do gênero discursivo que era relevante para a proposta de analisar estratégias argumentativas e persuasivas; da possibilidade de promover aos educandos a oportunidade de posicionarem-se em relação ao texto e a sua credibilidade (propiciando uma leitura crítica do texto); de apresentarem temas que consideramos relevantes para discussão em sala de aula (o primeiro texto trata de questões relacionadas a dinheiro e poder, tópico que nos pareceu interessante em função de os alunos estudarem em uma zona prioritariamente comercial, muitos deles morarem naquela região e vários terem pais que trabalhavam no comércio ou eram donos de pequenos estabelecimentos; o segundo trata de questões ambientais, um problema que vem sendo discutido freqüentemente na mídia e que está relacionado a um dos temas transversais dos PCN, o meio ambiente); e por serem textos curtos e que ofereciam a possibilidade de trabalhar recursos lingüísticos de maneira contextualizada.

A seguir, apresento as unidades de material didático e discuto os objetivos de cada atividade no intuito de refletir sobre quais são os pontos mais relevantes a serem considerados na elaboração de materiais didáticos que busquem criar oportunidades para práticas sociais de leitura e de escrita e que sejam coerentes com a visão de língua proposta neste trabalho e com as noções discutidas sobre práticas de letramento.

5.2 As unidades de material didático

UNIDADE DE MATERIAL DIDÁTICO I – O PODER DAS IMAGENS EM CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS

1) Questões para discussão em grande grupo – O que vocês sabem sobre campanhas publicitárias?

- Onde geralmente encontramos campanhas publicitárias, em que tipo de mídia?
- Qual a função deste tipo de texto?
- Cita, com base na tua experiência, algumas características de textos publicitários.
- Quem escreve este tipo de texto? Com qual objetivo escreve?
- Quem é influenciado por este tipo de texto? Por quê? De que forma?

2) Selecciona a tradução das palavras retiradas do texto, leva em conta o contexto em que estão inseridas. Usa o dicionário se necessário.

door	porta	janela
obstacle	obstáculo	obstinado
heavy	leve	pesado
immovable	imóvel, irremovível	impenetrável
thick	fino	espesso, grosso
open	fechado	aberto
yielding	flexíveis	transparentes
therefore	no entanto	portanto
entrances	entradas	saídas
wherever	onde quer que	quando quer que
business	atividades de estudos	negócios
key	fechadura	chave
if	se	então

3) Faz a leitura silenciosa do texto para responder as perguntas abaixo.

- Que produto tu achas que está sendo anunciado?
- A que público tu achas que este produto se destina?

- c) Em que tipo de mídia tu achas que esta campanha publicitária poderia ser utilizada (outdoors, revistas (quais tipos), jornais, televisão, folhetos, etc)? Por quê?

4) Relê o texto prestando atenção às figuras e à frase final que não estavam incluídas na versão já lida. Depois, responde as perguntas abaixo:

- a) Tuas expectativas quanto ao produto que estava sendo anunciado se confirmaram? Até que ponto?
- b) Quais os objetivos desta campanha publicitária?
- c) A quem se destina este texto? A campanha é eficiente para qualquer tipo de público? Por quê?
- d) A falta das imagens na primeira leitura ocasionou alguma diferença? Qual? Por quê?
- e) Quais relações existem entre o texto e a foto publicada? Faz uma reflexão e aponta essas relações.
- f) Por que tu achas que o autor da campanha escolheu esta foto para ilustrar o texto? Tu consideras esta uma boa escolha? Por quê?
- g) De que maneira esta propaganda dialoga com o leitor, tenta convencê-lo? Considera as fotos e o texto. A campanha é eficiente em sua tentativa de convencer o leitor? Justifique.
- h) Em que tipo de mídia a campanha foi publicada? Tu achas que este texto seria mais eficiente em outro tipo de mídia? Qual? Por quê?
- i) O que as palavras “access” e “key” representam no texto? A que seria este acesso, aonde ele levaria? E esta seria a chave do quê?

5) A língua inglesa em uso

- a) Em trios, retirem um papel do saco 1 e outro do saco 2 e completem a pergunta: **“What is (palavra do saco 1) if you (palavra do saco 2)?”**. Em seguida, tentem responder a pergunta que vocês montaram, utilizando como o exemplo o texto trabalhado. Será feita uma votação e a turma escolherá a resposta mais convincente.

Saco 1

love	happiness	sadness	friendship	beauty	bad	good	funny	frightening	exciting
------	-----------	---------	------------	--------	-----	------	-------	-------------	----------

Saco2

have money	are sick	are lost	are angry	are alone	are tired	travel	have no money	are hungry	are sleepy
---------------	-------------	----------	--------------	--------------	--------------	--------	------------------	---------------	---------------

Pergunta: _____

Resposta: _____

b) Qual é a função da pergunta no texto lido?

c) Qual é o tempo verbal usado na pergunta do texto e nas que o grupo produziu? Os verbos poderiam estar em outros tempos (passado, futuro) para desempenhar a mesma função? Por que (não)?

6) Auto-avaliação - O que eu aprendi nesta unidade?

a) Referente à campanha publicitária trabalhada, aponta:

- Propósito do texto:
- Autor:
- Veículo (mídia):
- Destinatário:
- Recursos visuais:
- Valores:
- Linguagem:

b) Marca as habilidades trabalhadas nesta aula:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Compreender | <input type="checkbox"/> Escrever |
| <input type="checkbox"/> Relacionar | <input type="checkbox"/> Refletir sobre |
| <input type="checkbox"/> Analisar | <input type="checkbox"/> Posicionar-me sobre |

c) Em relação a vocabulário e gramática, o que tu aprendeste?

d) O que mais tu gostarias de aprender sobre o tema trabalhado hoje?

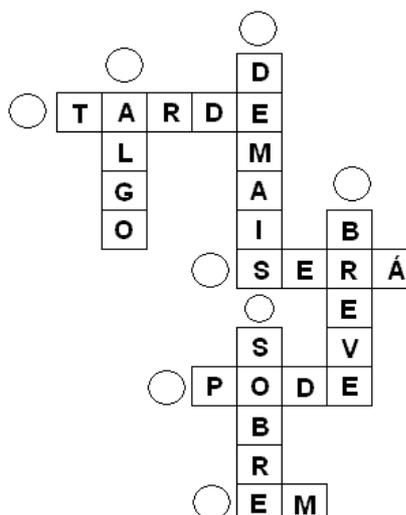
UNIDADE DE MATERIAL DIDÁTICO II – *DIFERENTES CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS, DIFERENTES VALORES...*

1) Questões para discussão em grande grupo:

- a) Vocês conhecem esse símbolo (panda)? Já viram em algum lugar? Onde?
- b) Sabem ou imaginam o que ele representa?
- c) Vocês sabem o que significam as marcas © e ®, que acompanham os símbolos e as frases?
- d) O que vocês sabem sobre “Climate Change”?

2) Numera a cruzadinha de acordo com a tradução das palavras retiradas do texto, leva em conta o contexto em que estão inseridas. Usa o dicionário se necessário.

- 1) CAN
- 2) SOMETHING
- 3) ABOUT
- 4) AT
- 5) SOON
- 6) WILL BE
- 7) TOO
- 8) LATE



3) Lê o texto silenciosamente para responder as questões abaixo.

- a) Tu achas que esta campanha publicitária tem o mesmo objetivo da campanha trabalhada na unidade anterior? Por quê?
- b) Com base na tua experiência e na aula anterior, este texto apresenta características importantes para uma campanha publicitária? Quais?
- c) Qual o público alvo desta campanha? Por que tu achas isso?
- d) Quem é o responsável pela campanha? Como sabes?
- e) Quem é beneficiado pela campanha? Justifica tua resposta.
- f) Tu achas que a forma como o texto está organizado contribui para construir o sentido do anúncio? Explica.

- g) Que relações podes estabelecer entre o texto e a ampulheta no centro da página?
- h) De que maneira esta propaganda dialoga com o leitor, tenta convencê-lo? Considera as fotos e o texto. A campanha é eficiente em sua tentativa de convencer o leitor? Por quê?

4) A língua inglesa em uso

a) Cada trio receberá um saco com seis frases, cada uma dividida em quatro partes, ou seja, um total de vinte e quatro peças. Utilizando a estrutura estudada a partir da campanha publicitária, tentem montar o maior número possível de frases que façam sentido no tempo estabelecido pelo professor. Utilizem o dicionário se necessário. Em seguida, os trios relatarão as frases que montaram para que os outros grupos analisem se elas fazem sentido ou não.

If we don't	select garbage	it won't	be recycled
If we	buy recycled products	we will	help the environment
If we	use fluorescent bulbs	we will	save energy
If we don't	stop polluting	the planet won't	survive
If we don't	save water	the future populations	won't exist
If we	use public transport	we will	help to protect the ozone layer

- If we don't _____, _____.
- If we ...

- b) Comparem as frases criadas pelo grupo com as frases do texto. Quais são as diferenças?
- c) Qual é a função das frases no texto lido?
- d) Quais são os tempos verbais usados nas frases? Os verbos poderiam estar em outros tempos para desempenhar a mesma função? Por que (não)?

5) Produzindo uma campanha publicitária

- a) Escolhe ou cria um produto que desejás vender ou uma causa que julgues necessária ser defendida.
- b) Após a escolha, decide: para quem será dirigida a campanha, o que poderia sensibilizar o público alvo a comprar este produto ou se engajar nesta causa, que recursos podem ser utilizados para convencer o destinatário, o nome da empresa que oferece o produto ou da organização que promove a causa, em que tipo de mídia esta campanha vai circular, que outros aspectos são importantes para tua campanha.
- c) A partir das decisões acima, cria um texto para uma campanha publicitária. Utiliza uma das estruturas que estudamos e que foram praticadas em aula (“What is a door if you have the key?” ou “If we don’t do something it will soon be too late.”).

6) Apresentando tua campanha publicitária

- a) Organiza com tua dupla a apresentação da campanha publicitária elaborada por vocês. Não esqueçam que os critérios utilizados na atividade de produção devem ser explicados aos colegas.
- b) Enquanto uma dupla apresenta, as demais deverão fazer anotações sobre a campanha que está sendo apresentada levando em consideração as decisões que deveriam ser tomadas para a elaboração (atividade 5) – esses serão os aspectos a serem analisados para avaliar as campanhas publicitárias dos colegas.
- c) Após as apresentações, a turma deverá analisar as campanhas e eleger a mais convincente/eficiente, com base nos critérios estabelecidos. Durante o debate, sugiram possíveis alterações para que os textos se tornem mais adequados às suas propostas.

7) O que eu aprendi nesta unidade?

- Marca V (verdadeiro) ou F (falso) para cada enunciado abaixo:

<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F	Textos publicitários sempre têm o mesmo objetivo.
<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F	Aprendi uma nova estrutura gramatical? Se sim, indica qual.
<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F	Aprendi vocabulário novo. Se sim, lista três palavras.
<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F	Recursos visuais são importantes para o sentido de textos publicitários.
<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F	Trabalhei as habilidades de comparação, análise e reflexão.
<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F	Percebi que textos publicitários podem veicular valores diferentes.
<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F	Escrevi um texto publicitário.

5.3 Objetivos das unidades de material didático

As atividades 1 e 2 da Unidade I são atividades preparatórias para a leitura. A primeira tem como objetivos ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero que vai ser trabalhado e prepará-los para a leitura do texto, pois através da discussão, eles compartilham informações que serão úteis para contextualizar o texto e para que depois eles possam analisá-lo. No caso de o aluno não ter esse conhecimento prévio, ele terá a oportunidade de construí-lo durante essa atividade a partir da participação dos colegas e do professor, que deve atuar como um mediador e estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos partilhados em aula. Após a realização dessa atividade, os alunos recebem a campanha publicitária digitada em uma folha de ofício sem as figuras do texto original (Anexo 1). A segunda tarefa é uma atividade preparatória que envolve reflexão sobre a língua, visa a trabalhar recursos lingüísticos (vocabulário) que são chave para a leitura, além de proporcionar aos alunos a oportunidade de usar dicionários bilíngües com um propósito maior do que apenas traduzir, pois ao encontrar os significados das palavras propostas estarão se preparando para compreender melhor o texto com o qual irão trabalhar. As atividades 1 e 2 da Unidade II também são preparatórias para a leitura e o desenvolvimento delas ocorre de forma muito semelhante ao da unidade anterior. A única diferença é que a primeira atividade não visa a ativar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero, pois isso já foi feito na unidade anterior. Nesta tarefa, o objetivo é ativar os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao tema da campanha que será trabalhada (Anexo 2).

As atividades 3 e 4 da Unidade I são atividades de compreensão. A terceira atividade tem como objetivo iniciar a discussão sobre o contexto de produção do texto (quem fala, para quem, em que veículo, com que objetivo etc) e também, na atividade seguinte, propiciar a reflexão sobre a relevância dos recursos visuais para o texto publicitário. No primeiro momento, os alunos discutem as questões em pequenos grupos e depois compartilham suas respostas com os demais grupos e o professor. Para a realização da quarta tarefa, os alunos recebem o texto original (Anexo 3), devem lê-lo individualmente e então discutir as questões em pequenos grupos para depois realizar a discussão em grande grupo. O objetivo é aprofundar a discussão sobre as condições de produção do texto, os argumentos utilizados para convencer o

leitor, a eficácia do texto em relação a seus objetivos considerando os interlocutores e os suportes; além de levar os alunos a analisarem o texto e se posicionarem em relação a ele, questionando os valores ideológicos e culturais presentes e refletindo sobre o a função dele na sociedade assim como o próprio lugar que eles ocupam no contexto social sobre o qual estão discutindo. A atividade 3 da Unidade II, apresenta os mesmos objetivos aos da atividade 4 da unidade anterior, com o acréscimo da reflexão sobre a relação da campanha trabalhada anteriormente com a que está sendo discutida nesta unidade.

A atividade 5 da Unidade I e a 4 da Unidade II são atividades de reflexão sobre a língua que têm o objetivo de compreender a função de uma estrutura lingüística a partir de um trabalho contextualizado, levando o aluno a praticar uma estrutura que é chave para a compreensão do texto com o qual está trabalhando. É importante salientar que aqui o texto não é tratado como pretexto para ensinar gramática, pois primeiramente foi desenvolvido um trabalho de compreensão do texto, que era o objetivo principal da unidade. As tarefas referentes à reflexão lingüística são, na verdade, um recurso a mais para a compreensão do texto, pois o foco está no sentido e não na forma.

A atividade 5 da Unidade II é uma atividade de produção de um texto semelhante aos estudados. Ela possibilita que os alunos façam uso de seus conhecimentos prévios e dos conhecimentos adquiridos através da discussão sobre situações de comunicação e sobre as características de campanhas publicitárias, sistematizando os conhecimentos sobre esse gênero discursivo, de modo que a escrita aconteça como prática social, com propósito e interlocutor explicitados. Essa atividade faz a integração entre atividades de leitura com atividades de produção, que é uma das propostas feitas por Schlatter (em preparação, p. 5).

A atividade 6 da Unidade II é uma atividade de resposta aos textos dos alunos, que visa a criar a oportunidade de que os textos produzidos pelos alunos tenham outros leitores que não apenas o professor. Além disso, tem o objetivo de discutir – a partir dos critérios estabelecidos na atividade de produção e dos textos produzidos pelos alunos – o que é esperado de um bom texto considerando o gênero discursivo com o qual se está trabalhando e quais alterações poderiam ser feitas para que os

textos se adequassem mais às suas propostas. A tarefa em que os alunos devem fazer anotações referentes às apresentações tem o objetivo específico de levar os alunos a assistirem de fato as apresentações dos colegas, uma vez que, geralmente, quando ocorrem atividades desse tipo, os alunos que deveriam assistir não prestam atenção na atividade e muitas vezes atrapalham os colegas que estão apresentando.

A atividade 6 da Unidade I e a 7 da Unidade II são atividade de avaliação da aula que visam a oportunizar um momento de auto-reflexão sobre o que foi aprendido nas unidades. São oportunidades para os alunos darem-se conta dos objetivos da aula, daquilo que aprenderam, do que não ficou claro e poderia ser retomado, assim como do que ainda gostariam de aprender. O objetivo principal é criar uma oportunidade para os educandos começarem a refletir criticamente sobre as práticas de sala de aula e o processo de aprendizagem no qual estão inseridos.

A conjunção dos objetivos específicos de cada tarefa leva ao objetivo principal dessas unidades de material didático, que é o de promover oportunidades de letramento no ensino de língua estrangeira e também de língua materna, já que estarão relacionando esses gêneros com as suas comunidades discursivas. As unidades apresentadas se propõem a relacionar a língua estrangeira estudada pelo aluno com o contexto de produção e de recepção, levando a práticas de leitura e escrita que visam a auxiliar os educandos a se inserirem de forma mais participativa na sociedade. Visto que essas unidades não pressupõem que a língua seja uma lista de conteúdos que possa ser aprendida isoladamente de contextos de uso relevantes para os alunos e de práticas de linguagem situadas e co-construídas, acredito que esse material possa auxiliar o professor a criar oportunidades significativas para a promoção do letramento em sala de aula de língua estrangeira.

5.4 Resultados da aplicação piloto

Conforme dito anteriormente, essas unidades foram usadas para o ensino de inglês em uma escola pública como parte do Projeto de Estágio desenvolvido por mim com uma colega no segundo semestre de 2007. A turma era composta por vinte e dois alunos, sendo que dezoito participaram das aulas aqui relatadas. As unidades foram desenvolvidas em oito períodos. Relato, a seguir, o desenvolvimento das aulas e os resultados alcançados.

O desenvolvimento da primeira unidade do projeto causou estranhamento nos alunos: alguns se mostraram incrédulos em relação às atividades, fazendo questionamentos sobre a aplicabilidade das tarefas, o que é compreensível se levarmos em conta que eles estavam habituados a aulas de língua estrangeira baseadas unicamente em exercícios gramaticais descontextualizados e traduções de textos. Apesar disso, a grande maioria dos alunos participou das discussões propostas. Pudemos perceber que eles tiveram bastante dificuldade para compreender e responder as questões das discussões, principalmente as que solicitavam explicação e justificativa, o que nos levou a explicar cada questão antes deles começarem a discutilas. Mesmo assim, durante a discussão em pequenos grupos, eles sentiram a necessidade de nos chamar para que explicássemos novamente o conteúdo das perguntas que exigiam fazer relações, análises e comparações.

Em relação à atividade de vocabulário, eles demonstraram pouca familiaridade com o dicionário: muitos deles olhavam apenas o primeiro significado da palavra, que não conferia com as opções que havíamos fornecido. Alguns também demonstraram dificuldade com sinônimos, pois nos chamavam para mostrar que no dicionário que estavam usando não havia a palavra que havíamos usado na nossa tradução. Esse foi um elemento que já esperávamos ter que trabalhar com eles, sendo um dos objetivos dessa atividade de vocabulário auxiliá-los no uso de dicionários bilíngües, algo que parece pouco explorado em sala de aula de língua estrangeira.

Ao receberem o texto, a primeira pergunta que fizeram foi se era para traduzi-lo. Explicamos que eles deveriam ler o texto, consultando dúvidas de vocabulário na atividade anterior, que visava prepará-los para essa leitura, e depois responder as

questões de compreensão. Nesse ponto, os alunos demonstraram resistência, pois estavam tão acostumados com o trabalho de tradução que não conseguiam entender como era possível ler um texto e responder questões sobre ele sem traduzir palavra por palavra. Esse foi um aspecto no qual tivemos que focar ao longo do estágio e discutir bastante, pois eles queriam traduzir cada texto que entregávamos, mesmo sem haver essa solicitação.

A atividade de reflexão lingüística, jogo que visava a trabalhar com uma estrutura relevante para a compreensão do texto estudado, foi bem aceita pelos alunos, tanto que nos pediram que repetíssemos a atividade naquela aula e que trouxéssemos outras parecidas nas aulas seguintes. As perguntas para a reflexão sobre a função das estruturas no gênero discursivo estudado e o papel dos tempos verbais nesse contexto de produção foram acrescentadas por mim depois da aula – julguei importante explicitar no material didático uma discussão conduzida por nós durante as aulas e que relaciona os recursos lingüísticos com suas funções no uso da língua, contextualizando-os nas práticas discursivas estudadas.

Na atividade de avaliação, os alunos se mostraram confusos, não entenderam qual o propósito de discutirem o que haviam aprendido na aula se já haviam encerrado o trabalho com aquele material. Acreditamos que isso ocorreu porque os alunos estão, em sua maioria, acostumados que não haja questionamento sobre as aulas ministradas pelos professores e que suas opiniões, seja em relação ao material adotado seja em relação ao desenvolvimento da aula, não sejam consideradas para que o professor repense suas próximas unidades de ensino. Essa atividade também exigiu que tivéssemos uma conversa com os alunos a fim de esclarecer os objetivos que nos levaram a propô-la.

As atividades preparatórias da segunda unidade foram realizadas com mais facilidade pelos alunos: eles participaram bastante da discussão que introduzia o tema a ser trabalhado pela campanha, fazendo contribuições para o desenvolvimento da aula e também questionamentos sobre o que estava sendo discutido. Em relação à atividade com vocabulário, eles se mostraram um pouco mais familiarizados com o uso dos dicionários, e nossa ajuda ainda foi importante nesse sentido.

Quanto à atividade de compreensão, primeiro solicitamos que debatessem em pequenos grupos para depois compartilhar suas respostas com a turma. A maioria dos grupos trabalhou bastante nesse momento, foram poucos os alunos que se dispersaram da atividade proposta. Grande parte da turma teve muita dificuldade em falar sobre os objetivos do texto. Quando questionávamos sobre os objetivos, eles mencionavam o produto que estava sendo anunciado ou então relatavam o que o texto dizia, foi preciso dar ênfase a essa questão. Fazer relações entre o texto e a imagem foi uma tarefa difícil: apenas uma aluna se deu conta da relação entre a ampulheta e o texto; os demais, mesmo depois de apresentada a relação, ainda tiveram dificuldade em responder a questão. Isso evidenciou que precisaríamos continuar trabalhando a relação texto-imagens em outras unidades a fim de criar oportunidades para os alunos perceberem a relevância do suporte visual para textos publicitários.

A atividade de reflexão lingüística dessa unidade não apresentou resultados muito positivos. Separamos a turma em três grupos para que realizassem a tarefa sobre a estrutura gramatical do texto trabalhado. Escrevemos a seguinte frase no quadro “If you don’t do something it will be too late” (extraída do texto estudado) e a partir dela explicamos o conteúdo gramatical. Eles tiveram muita dificuldade e foi necessário ajudá-los praticamente o tempo todo. Percebemos que a tarefa estava difícil demais, inadequada para aquele grupo. Uma possibilidade para que ela funcionasse melhor talvez fosse ter dividido as frases em apenas duas partes. Outro problema em relação a essa atividade foi que no momento em que cada grupo deveria relatar as frases que havia montado, os outros grupos não prestavam atenção nas frases dos colegas. Poderíamos ter planejado uma atividade para que eles fizessem a partir das apresentações dos colegas, o que talvez os envolvesse mais nos relatos. Também aqui acrescentei no material as perguntas para a reflexão sobre a função das estruturas no gênero discursivo estudado e o papel dos tempos verbais nesse contexto de produção. Explicitar as funções de diferentes recursos lingüísticos em diferentes contextos de uso cria oportunidades para a reflexão sobre a língua estrangeira e também sobre a língua materna.

Quando apresentamos a proposta de produção textual, vários alunos ficaram assustados e afirmaram não serem capazes de realizar a atividade. Conversamos com eles sobre a proposta, quais eram nossos objetivos, o que estaria sendo avaliado no

intuito de tentar tranquilizá-los. Apesar da resistência inicial apresentada por alguns alunos, a maioria se envolveu com a tarefa, fazendo rascunhos de suas propagandas, consultando o dicionário, chamando-nos para esclarecer suas dúvidas sobre o que desejavam fazer. Com exceção de duas duplas, todas as demais terminaram a atividade. As duas duplas que não chegaram a concluir seus textos eram alunos que estavam se mostrando muito resistentes à proposta e que faltavam muito às aulas, não conseguindo acompanhar o trabalho que vínhamos desenvolvendo com o restante do grupo⁵.

Depois de terminarem a produção, passamos para a atividade de resposta aos textos dos alunos. Cada dupla apresentou seu texto, falando sobre o produto, o público alvo, os recursos para convencer o leitor, o suporte. A turma deveria prestar atenção nas apresentações para depois comentar o trabalho dos colegas e no final votar na campanha que julgassem mais convincente e eficiente. Essa etapa foi um pouco conturbada, pois nem todos estavam ouvindo os colegas e foi precisar chamar a atenção deles várias vezes. Aqui também uma atividade para que eles fizessem a partir das apresentações dos colegas poderia ter ajudado. Assim, incluí o item dois na atividade 6, que tem como objetivo proporcionar um momento para que eles reflitam sobre os textos produzidos pelos colegas, preparando-os para o item seguinte da atividade, no qual devem analisar as campanhas e eleger a mais eficiente. O momento da eleição foi bem divertido e manteve os alunos interessados e focados na proposta de trabalho. Os alunos inclusive brincaram bastante, tentando “subornar” os colegas para que elessem seus trabalhos, pois estipulamos como regra para a eleição que ninguém poderia votar na sua própria campanha.

Ao analisar aspectos mais amplos dos resultados alcançados a partir do material didático criado, um dos pontos que considero mais relevante na proposta é o planejamento. Pude perceber que um planejamento bem feito e aulas bem organizadas dão mais segurança ao professor em sala de aula, o que é percebido pelos alunos.

⁵ Conversamos com esses alunos a fim de oferecer oportunidades para que eles pudessem participar mais ativamente das aulas e terminar a produção de seus textos, mas eles não foram receptivos, afirmando não terem interesse em participar das aulas, independente de qual fosse a proposta de trabalho. Ao longo do projeto, permanecemos tentando incluir esses alunos em nossas aulas. Desse grupo de quatro alunos, um mudou sua atitude a partir da sétima aula, passando a participar das atividades propostas, o que consideramos um resultado positivo, considerando o curto período (dez semanas) do nosso estágio.

Além disso, influencia o andamento da aula, evitando desperdício de tempo e dá mais credibilidade ao trabalho do professor.

A estrutura em que as tarefas foram construídas também contribui para um bom andamento da aula, especialmente o formato “tarefas de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura”. Essas tarefas proporcionam a conjunção dos processos de decodificação, participação, uso e análise dos textos, levando os alunos a produzirem sentidos. No entanto, deve-se ter cuidado com a estrutura do material, pois manter uma estrutura muito similar em diferentes unidades pode fazer com que os alunos prevejam a seqüência da aula, tornando-a menos produtiva e interessante para eles.⁶

Quanto às atividades de produção textual, apesar de todos os estigmas que circulam na sociedade a respeito do ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira, posso afirmar que é possível aprender e ensinar nesse contexto. Os alunos foram capazes de expressar sua própria voz em língua inglesa (ver exemplos nos Anexos 4, 5 e 6): através da compreensão e da produção de textos na língua estrangeira e de atividades que promoveram o debate e o posicionamento dos alunos, eles puderam refletir e discutir questões relevantes ao seu contexto e aprender outras formas de posicionar-se em relação a elas, o que entendo como uma aula de língua estrangeira que está a serviço do letramento e da participação mais responsável e autônoma dos indivíduos na sociedade.

⁶ Durante a prática de estágio, enfrentamos esse problema. Os alunos reclamaram que a estrutura das aulas era muito parecida e pediram atividades diferentes. Em função disso, alteramos a ordem de algumas unidades e também mudamos algumas atividades, como por exemplo, a troca de atividades de vocabulário com o dicionário por jogos para trabalhar o vocabulário novo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de contribuir para a reflexão sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública e propor uma prática docente que apresente objetivos de ensino fundamentados na noção de letramento, apresentei neste trabalho duas propostas de unidades de materiais didáticos que visavam a relacionar os conteúdos escolares com a sociedade e a vida dos educandos.

A proposta aqui apresentada é apenas uma tentativa inicial de elaborar tarefas para que o ensino de língua estrangeira na escola pública seja realizado de maneira que nossa prática docente possa proporcionar aos alunos a participação em diferentes práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita, promovendo assim o letramento na aprendizagem da língua estrangeira e também da língua materna. Como mencionei no início deste trabalho, quase não há estudos que tratem sobre letramento em língua estrangeira, nem propostas de materiais didáticos embasados nesse referencial teórico. É preciso que outros materiais sejam desenvolvidos e testados em sala de aula, para que possamos iniciar uma discussão mais aprofundada acerca desse assunto. O material desenvolvido por mim e minha colega ainda precisa ser testado com outros grupos para que possamos ter mais dados para analisá-lo e, com certeza, muitas das atividades ainda precisam ser reformuladas para que esse material consiga alcançar mais plenamente os objetivos propostos.

Através deste estudo, espero ter contribuído para a prática de outros professores que, assim como eu, acreditam que é possível desenvolver um trabalho sério e comprometido com o ensino de língua estrangeira na escola pública. A preocupação em articular as atividades propostas com o referencial teórico sobre práticas de letramento foi uma das principais razões que me levaram a escrever este trabalho, pois entendo que essa articulação seja fundamental para que o professor possa desenvolver uma prática reflexiva. Ao repensarmos nossa prática, poderemos planejar materiais e aulas que busquem a inserção dos educandos de maneira mais plena e participativa na sociedade, que os leve a “fazer uso da linguagem para agir no mundo social” (PCN, 1998, p.38), de maneira que o ensino esteja voltado para a construção da cidadania, para uma educação lingüística que trabalha as relações entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e os contextos sociais dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. e RANGEL, Egon de Oliveira. *Tarefas da Educação Lingüística no Brasil*. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v.5 (1). p.63-81, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTOLINI, Leticia Soares. *Os conceitos de uso da língua, identidade e aprendizagem subjacentes no material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)*. Porto Alegre: UFRGS. Trabalho de conclusão de curso – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRITTO, L. P. L. *Educação e política – sobre o conceito de letramento*. In: _____. *Contra o consenso - cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BURMEISTER, A. *O Trabalho em Grupo Colaborativo na Aula de Língua Estrangeira numa Escola Pública de Ensino Médio*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

CLARK, Herbert H. *O uso da linguagem*. Cadernos de Tradução do IL/UFRGS, Porto Alegre, n. 9, p.49-71, 2000.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 2004.

GALARZA, Débora K. *Leitura de Texto/Leitura de Mundo: professores e alunos, autores do seu fazer*. Porto Alegre: UFRGS. Trabalho de conclusão de Curso de Especialização – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

GIBBONS, P. *Reading in a Second Language*. In: _____. *Scaffolding language scaffolding learning: Teaching second language learners in the midstream classroom*. Portsmouth. NH: Heinemann, 2002.

HEATH, S. B. *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. In: Duranti, A. (org.). *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwel, 2001.

KLEIMAN, Angela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: _____. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In: DIONÍSIO, A.P., BEZERRA M.A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001 a.

MARCUSCHI, L. A. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*. In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 2001 b.

MORAES, S. E. e KLEIMAN, A. *Leitura e Práticas Disciplinares*. In: _____. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SCHLATTER, Margarete. *Elaboração de materiais didáticos*. Polígrafo da disciplina de Estágio de Língua Inglesa II, 2007.

SCHLATTER, Margarete. *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento*. Em preparação.

SCHLATTER, Margarete e GARCEZ, Pedro M. *Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política*. In: VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada - A linguagem como prática social, 2002, Belo Horizonte. Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada - A linguagem como prática social, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VASCONCELOS, M. L. M. C. e BRITO, R. H. P. *Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário*. Petrópolis: Vozes, 2006.

ANEXO 1

What is a door to you?

An obstacle?

Heavy.

Immovable

Thick

Or are all doors to you open?

Yielding.

Therefore, not doors at all.

But entrances.

Access.

From ocean to ocean

over countries and continents.

Wherever you do business.

Now what is a door,

if you have the key?

ANEXO 2

What is a door to you?

An obstacle?

Heavy.

Immovable.

Thick.

Or are all doors to you open?

Yielding.

Therefore, not doors at all.

But entrances.

Access.

From ocean to ocean

over countries and continents.

Wherever you do business.

Now what is a door,

if you have the key?



The Card is key.

©2000 Diners Club International Ltd.

ANEXO 3

will soon be too late
Climate Change it
something about
don't do
if you



You
can do
something about
Climate Change at
panda.org/powerswitch

© 1986 Panda symbol WWF - World Wide Fund For Nature (Formerly
World Wildlife Fund) ® "WWF" and "living planet" are WWF Registered Trademarks

for a living planet®  WWF®



What is a cell phone if it doesn't have an mp3?

This cell phone has several technological devices:

★ mp3

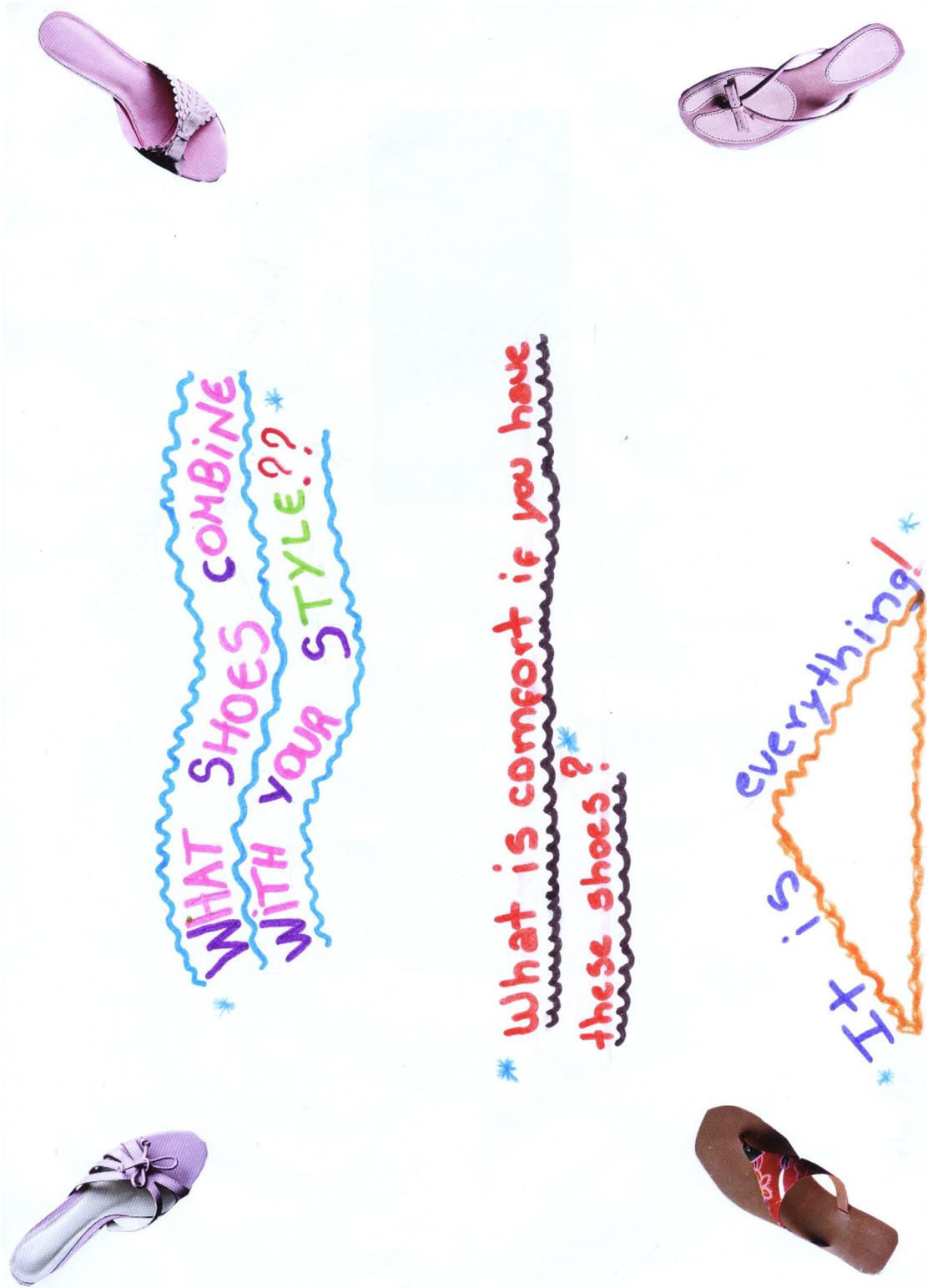
★ different ringtones

★ camera

★ recorder

★ internet access

★ video downloads



The poster is divided into two horizontal sections. The top section features a light blue background with a white wavy border. It contains the question "WHAT SHOES COMBINE WITH YOUR STYLE??" written in purple and green. To the left of the text is a pink lace-up high-heeled shoe, and to the right is a pink strappy flat shoe. The bottom section has a white background with a black wavy border. It contains the question "What is comfort if you have these shoes?" in red. Below it, the answer "It is everything!" is written in blue. To the left of the text is a pink strappy flat shoe, and to the right is a brown strappy flat shoe.

* WHAT SHOES COMBINE WITH YOUR STYLE?? *

* What is comfort if you have these shoes? *

It is everything! *

Well

WHAT IS YOUR LIFE IF YOU
DON'T HAVE THESE EROTIC PRODUCTS?
BORING?
TERRIBLE?

WITH WELL YOUR LIFE BECOMES BETTER!
EROTIC PRODUCTS WELL



THE FIRST 50 PEOPLE
WHO CALL WILL GET
A 50% DISCOUNT.

CALL WELL NOW

5557409

www.wellcat.com