

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

Bruna de Oliveira Maia

***WHICH IS YOUR STYLE?* O (RE) PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE
DIDÁTICA**

PORTO ALEGRE

2013

Bruna de Oliveira Maia

***WHICH IS YOUR STYLE?* O (RE) PLANEJAMENTO DE UMA UNIDADE
DIDÁTICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Língua 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:
Margarete Schlatter

PORTO ALEGRE

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu pai, (*in memoriam*), por sempre ter acreditado que a educação é o maior bem que qualquer ser humano pode ter e por ter me iniciado na leitura e na literatura.

À minha mãe por me incentivar a seguir a carreira de professora.

À minha orientadora, professora Margarete, pela orientação e por ser um exemplo em sala de aula para todos os seus alunos que almejam ser professor um dia;

Às minhas irmãs Fernanda e Renata por dividir lembranças e boas experiências.

Ao meu dindo, por me incentivar a estudar inglês.

Ao Daniel, pelo carinho e por dividir os momentos bons e difíceis desta caminhada.

À minha irmã Vanize e família por me acolher e apoiar sempre que necessário.

À Mirian, minha colega e companheira de estágio, pelo apoio, dedicação, e por todos os momentos que passamos planejando, discutindo e elaborando aulas, compartilhando experiências e expectativas quanto a nossa vida docente.

A todos os colegas da Letras, pela amizade, convívio, e troca de experiências, principalmente na fila do restaurante universitário (RU).

A todos os professores do curso de Letras, por terem contribuído para a minha formação profissional e alargado meus horizontes através de suas aulas.

A todos os meus alunos, por me ensinarem a ser professora.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma unidade didática, parte de um projeto de ensino, desenvolvida durante o meu estágio de docência em Língua Inglesa I em uma escola pública estadual de Porto Alegre e, a partir da leitura de estudos a respeito do planejamento de unidades didáticas para o ensino de línguas, reunir critérios para analisá-la com vistas a qualificar a proposta de ensino em foco. Com base na análise feita, proponho o (re) planejamento da unidade desenvolvida incluindo novas tarefas para promover a aprendizagem dos conteúdos em foco. Considerando que as etapas de um projeto de ensino devem ser constantemente adaptadas às necessidades e metas de aprendizagem dos alunos e que essa flexibilidade resulta da prática de sala de aula e da reflexão, busco, através deste trabalho, fazer um relato e refletir sobre o meu próprio aprendizado em relação ao planejamento e replanejamento de uma unidade didática para o ensino de inglês.

Palavras-chaves: Planejamento. Projeto de Ensino. Inglês como língua adicional.

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze a lesson plan designed during my English Teaching Practice to be part of an English teaching project developed in a public school in Porto Alegre. Based on guidelines proposed by research on the design of language teaching lesson plans, I synthesize some criteria in order to study the lesson proposed and design a revised version of the lesson plan including new tasks to enhance students' learning opportunities. Considering that the steps of a teaching project should constantly be adapted to the students' needs and learning aims, and that this flexibility is a result of classroom practice and reflection, the aim of this paper is to report and reflect on my own learning while planning and re-planning an English lesson.

Key-words: Lesson Planning. Teaching project. English as an additional language.

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	01
Resumo.....	03
Abstract.....	04
1. Introdução.....	06
2. A Construção do Problema em estudo.....	08
2.1 O contexto de ensino.....	08
2.2 O planejamento e proposta de ensino para a turma.....	08
2.3 Relato do desenvolvimento de uma unidade didática do projeto.....	11
2.4 Definindo o foco de estudo.....	14
3. Desenvolvimento de projetos e unidades didáticas.....	19
3.1 A proposta dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul.....	19
3.2 A construção conjunta de projetos.....	24
4. Uma unidade didática revisitada.....	37
4.1 Proposta de tarefas complementares.....	37
4.2 A unidade replanejada.....	43
4.3 Considerações Finais.....	53
Referências bibliográficas.....	55
Anexos	56

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão sobre uma unidade didática utilizada durante o Estágio de Língua Inglesa I, analisando os critérios que foram utilizados para produzi-la e propondo outros critérios que poderiam ser observados para adequá-la aos objetivos iniciais pensados por mim e minha colega de estágio Mirian, quando elaboramos as unidades para o nosso projeto de estágio. A ideia para este trabalho surgiu durante a última aula de Estágio de Língua Inglesa quando colegas de estágio concluíram que, tendo desenvolvido aulas que preconizavam o ensino por meio de um projeto que fosse significativo para os alunos e contextualizado no mundo em que vivem, como sugerem os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009) (doravante RC), vários dos alunos com quem haviam trabalhado avaliaram que as aulas haviam sido “legais e diferentes”, porém, que gostariam de ter aprendido mais inglês. À mesma conclusão chegaram as alunas da turma que participou do meu estágio: “as aulas foram legais mas eu só aprendi alguns verbos em inglês” (resposta dada em uma das perguntas do questionário de avaliação do estágio). Uma das hipóteses para essa conclusão poderia ser que os alunos não identificavam o que tinham aprendido em atividades diferentes das que costumavam encontrar em uma aula de inglês (explicações gramaticais ou tradução de textos, por exemplo). Outra hipótese levantada pela professora da nossa turma de Estágio de Inglês I era a de que poderiam ter faltado tarefas de reflexão linguística em nossos projetos, o que me causou o seguinte questionamento: Quais tarefas poderiam ser incluídas nas unidades didáticas planejadas que propiciassem essa reflexão e dessem conta das necessidades de aprendizagem dos alunos, tornando a aula mais produtiva para eles?

Pretendo, com este trabalho, refletir sobre o planejamento inicial de uma unidade didática elaborada e ministrada durante o estágio e, com vistas a sugerir ajustes do plano de aula elaborado, busco incorporar o que vivenciei na prática e o que propõem estudos que focalizaram a elaboração de unidades didáticas, para reunir critérios que orientem a construção de uma unidade didática. Tendo por base esses subsídios, analiso uma das unidades desenvolvida no meu estágio de Docência de Língua Inglesa I, com o intuito de relatar e discutir possíveis caminhos que podem ser feitos para o replanejamento de uma unidade que não foi totalmente bem sucedida. Assim, espero contribuir para que futuros professores atentem para o fato, bastante enfatizado em boa parte da bibliografia utilizada neste trabalho, de que uma unidade didática nunca está pronta, que ela se modifica e pode ser

modificada de acordo com as dificuldades e demandas apresentadas pelos alunos. Além disso, pretendo relatar minha própria trajetória de conscientização de que, como educadores, precisamos estar sempre atentos a nossa prática docente, refletindo sobre como essa prática está ajudando ou poderia ajudar os educandos no seu processo de aprendizagem e sobre como podemos aperfeiçoar nosso planejamento com base no que já está apontado em estudos sobre o tema.

A partir desta introdução, este trabalho está dividido em quatro partes: no capítulo 2 faço um breve relato da experiência de estágio e apresento a unidade que será foco deste trabalho, construindo, assim, o problema que gerou este estudo. No capítulo 3 discuto a literatura na área de planejamento de proposta dos RC e de estudos que tratam de elaboração de unidades didáticas, buscando reunir critérios para a análise e o replanejamento da unidade em foco. A seguir, com base nos critérios discutidos, faço uma proposta de reelaboração da unidade *Which is your style?*

2. A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO

2.1 – O contexto de ensino

A unidade didática analisada neste trabalho foi trabalhada com uma turma de 1º ano do Ensino Normal (Magistério) de uma escola estadual de Porto Alegre durante o período do Estágio de Língua Inglesa I, no primeiro semestre de 2013. A turma participante era composta por 28 alunas. A idade variava entre 15 e 55 anos. Algumas das alunas trabalhavam pela manhã. As aulas de Língua Inglesa tinham duração de 50 minutos e aconteciam no primeiro período de segunda-feira no turno da tarde. Perguntadas sobre o porquê de terem escolhido o curso de Magistério, as alunas manifestaram uma avaliação do curso de magistério como mais forte do que o ensino médio regular. Além disso, muitas mencionaram que era uma vantagem fazerem um curso que poderia lhes dar uma profissão imediata quando concluído o ensino médio: a de professoras. Porém todas concordaram que não seguiriam essa profissão para o resto de suas vidas, seria somente um passo inicial para poderem, mais tarde, continuar estudando e então trocar de profissão. Sobre a importância de aprender inglês na escola, todas consideraram que era muito importante, tanto profissionalmente quanto para seu uso cotidiano, afirmando já terem tido a possibilidade de usar a língua com estrangeiros.

2.2 O planejamento e a proposta do projeto para a turma

A partir da observação de aulas na turma, planejamos um projeto que refletisse sobre estilo, pois percebemos que, além de terem um cuidado com a apresentação pessoal, as alunas vinham para a aula sempre bem arrumadas, esse assunto parecia motivá-las. Achamos que esse tema seria interessante visto que poderíamos por em prática um dos objetivos do ensino de Língua Adicional na escola pública que, de acordo com os Referencias Curriculares do Rio Grande do Sul, é:

[...] o desenvolvimento da reflexão sobre si mesmo e sobre a sua condição mediante o encontro com o outro, em outras palavras, para que o educando possa compreender a si mesmo e o mundo em que vive (autoconhecimento), para compreender e refletir sobre o uso da linguagem e o cruzamento intercultural (inclusive em língua portuguesa) na sua própria cultura, compreender valores atribuídos às línguas na sociedade em que vive. (RS, 2009, p. 133)

Dessa forma, visámos, além de uma proposta de autoconhecimento, visto que falaríamos sobre estilo individual e de grupos, discutir com as alunas questões como estereótipos culturais, termos da moda em inglês utilizados em português, assim como a história de algumas peças de roupa e seu contexto histórico. Como abordagem de ensino, levamos em consideração a proposta de ensino de Língua Adicional proposto pelos Referenciais Curriculares que pressupõe o *uso-reflexão-uso* no ensino de uma língua, isto é, partir de práticas já conhecidas com a língua para uma reflexão e uma ampliação dos conhecimentos em foco e depois para novas oportunidades de prática. Além disso, buscamos fazer algumas relações com outras disciplinas no desenvolvimento do projeto, conforme sugere Hernández (2004), assim como partir de um interesse dos alunos para criar um objeto de estudo relevante para eles. A seguir o planejamento proposto a partir das observações iniciais das aulas, conforme formulário proposto na disciplina Estágio de Língua Inglesa I.

Projeto de aprendizagem: Planejamento (10 horas)¹		
Título	Which is your style?	
Tema e problematização	Tema: Moda e Identidade Problematização: O que o meu estilo diz sobre mim e os outros?	
Produto final projetado	Interlocução	A própria turma e a comunidade escolar
	Propósito	Descrever, comparar e questionar meu estilo, dos meus colegas e de outras pessoas
	Conteúdo temático	Moda e identidade
	Formato	Catálogo perfil no Facebook incluindo informações sobre seu próprio ou organização de um brechó
	Suporte	- Revistas de moda - Sites da internet, blog - Laboratório de informática
Metas de aprendizagem e Objetivos de ensino (competências nucleares relacionadas a...)	Autoconhecimento	- Como me visto? - Qual é o meu estilo? - O que isso diz sobre mim?
	Letramento	- Ler textos (catálogo, blog) que envolvam conhecimento de moda e tendências para compreender e discutir valores deste universo, como o que define o estilo de uma pessoa, porque temos diferentes estilos, estereótipos de estilos, entre outros - Produzir um catálogo para a organização de um brechó ou um perfil sobre si próprio para ser postado em inglês no Facebook - Expressar-se sobre o seu estilo e o estilo dos outros usando recursos linguísticos como pronomes pessoais, adjetivos, verbo <i>to be</i> e outros verbos no presente do indicativo, advérbios de frequência, vocabulário relacionado a roupas e acessórios
	Interdisciplinaridade	- Arte: criação de catálogo - História: evolução da moda; culturas que influenciam nossa moda; tendências passadas que voltam aos dias atuais
Gêneros do discurso estruturantes (textos para leitura e escrita)	- Blogs, artigos de revista de moda, revistas de fofoca	

Ao apresentar a proposta às alunas discutimos e decidimos conjuntamente como seria o produto final das aulas desenvolvidas no período de estágio. Na nossa perspectiva, as alunas se mostraram interessadas em desenvolver o projeto. Apresentamos algumas pospostas de

¹ Outro projeto de 10 horas foi desenvolvido com outra turma para completar as 20 horas de estágio curricular previstas no semestre.

produto final: um catálogo de moda, um perfil no facebook ou a organização de um brechó. Decidimos juntas por um perfil do facebook que seria feito em grupos. A seguir descrevo nossa primeira aula, o material didático que foi produzido a partir dessa primeira interação com a turma e a definição que construímos juntas de estilo.

2.3 Relato do desenvolvimento de uma unidade didática do projeto

Como exposto anteriormente, iniciamos nossas aulas² com alguns questionamentos feitos oralmente sobre a opção das alunas pelo magistério, a importância de estudar inglês e propondo uma discussão inicial sobre estilo, com o objetivo de ter uma maior integração com a turma e verificar se a proposta do projeto fazia sentido para o grupo.

Perguntas para discussão:

- 1) Você gosta de inglês? Por quê?
- 2) Você planeja trabalhar no magistério ao sair da escola?
- 3) O que você pretende fazer depois de formado?
- 4) Defina estilo. O que entende por estilo?

Com a última questão pretendíamos construir com as alunas uma definição de estilo para então definir como seria o produto final e quais questões referentes ao tema estilo seriam pertinentes discutir. Algumas respostas que obtivemos foram:

Estilo está relacionado:

- ao modo de se vestir,
- aos acessórios;
- a atitude da pessoa;
- ao tipo de música que escuta;
- se a pessoa gosta de se vestir mais arrumada ou mais casual.

² Saliento que o registro tanto dos planos de aula quanto das atividades realizadas foi fundamental para a reflexão apresentada neste trabalho. Agradeço a Mirian, minha colega de estágio, pela parceria na elaboração dos planos e dos registros e na reflexão sobre a nossa prática durante o desenvolvimento do projeto. Agradeço também à professora Paola Guimaraens Salimen por ter apontado essa questão durante a defesa deste trabalho.

Depois disso apresentamos o projeto e fizemos um questionário por escrito para obter alguns dados que seriam importantes para a decisão sobre o produto final:

- 1) Você tem outro contato com o inglês, além da escola (cursinho, músicas, videogames...)? Qual?
- 2) O que você gosta de fazer no seu tempo livre?
- 3) Você acessa frequentemente a internet? Onde (em casa, na *lan house*, *smartphone*...)?
- 4) Você tem facebook?
() sim () não () não, mas me interesse em aprender como usá-lo () não, não tenho interesse
- 5) Você se preocupa com a sua aparência? () sim () não
O quanto? () geralmente () raramente () sempre () nunca
- 6) Você costuma ouvir música? Que tipo?
- 7) Você assiste televisão? O que você mais gosta de assistir?

Esses questionamentos foram feitos na aula 1 (50 minutos). Já na segunda aula, discutimos e definimos o produto final com a turma, que seria um perfil do facebook em grupos. Nesse perfil seriam feitos *posts* sobre o tema estilo de acordo com o que fôssemos estudando em aula. Deste modo, aos poucos, cada grupo iria definir em seu perfil o que era comum ao grupo. A proposta foi de que os grupos se tornassem amigos no facebook, inclusive das professoras, para que pudessem comentar os *posts* uns dos outros. Durante o trabalho com as páginas do facebook, as configurações das mesmas seriam do idioma inglês, proporcionando às alunas um maior contato com o idioma. Para tal, realizamos as seguintes tarefas, com o objetivo de iniciar a prática com recursos linguísticos que poderiam ser úteis para, descrever seus estilos.

Which are your styles?

1) Adjectives to describe your style (your teacher will show you some pictures):

trendy (chic) casual basic stylish or fashionable (elegant) versatile modern
 comfortable athletic random fashion

2) How to describe your style:

I guess, to describe in one word, I'm **trendy** as opposed to **traditional**.

I'm **fashionable** without being **trendy**.

I'm **stylish**, but I don't always wear the **latest trends**.

In groups:

2) Now that you know about styles, try to classify the style of the people in the pictures.

3) Do the pictures describe your style? Discuss with your group and then share your conclusions with all your classmates.

4) Do you think you dress different according to the situations? Why?

5) We asked other people about how they dress in different situations and they said the following:

WORK:
I wear long-sleeve shirts to work, which is more modern. I'm usually in very

GOING OUT:
Many of my work shirts can adapt because of their fitted style. I wear this on "dates" when we are going somewhere nice to eat, to a movie, etc.

HANGING AROUND:
Shorts and an old college T-shirt with flip flops. I love my old hooded sweatshirt from college.

At home now, I wear mostly jeans, funky t-shirts.

Work often required suits so I tried to find vintage styles.

Going around I usually wear yoga pants, sweats, t-shirts and hoodies....

More vocabulary:

- vintage style – retro , classic, fashion of the past or high quality from the past
- fitted style – shaped for a precise fit
- funky – fashion, cool

I usually wear _____

to go to the gym / to work / to go to school / to go out / to go around with friends / to stay at home.

A pergunta 1, que trabalha com os adjetivos, visava, além de ensinar o vocabulário, discutir as diferentes perspectivas sobre o que é *fashion* (moda), *casual* (casual), etc.. A

discussão envolveu levar em conta diferentes situações cotidianas e como a interpretação do significado dessas palavras está relacionada a essas situações. O material utilizado nas discussões foram catálogos de várias lojas de roupa de Porto Alegre. A discussão gerada girou em torno de situações que as estudantes já haviam vivenciado, como sair com os amigos, ir ao shopping ou a uma festa à noite, etc.

A pergunta 2 tinha por objetivo dar suporte linguístico para que as alunas descrevessem seu próprio estilo. Os textos utilizados dentro dos balões foram retirados de um fórum em um blog no qual as pessoas descreviam como elas viam seu estilo de se vestir.

As questões para serem discutidas em grupo (2, 3 e 4) visavam à prática dos adjetivos assim como discutir os estilos mostrados nas figuras (tiradas do caderno Donna, do jornal Zero Hora e de alguns catálogos de lojas). Foi interessante notar que nenhum grupo se reconheceu nas figuras mostradas (pergunta nº 3). Algumas participantes afirmaram que se vestiam da mesma forma em qualquer situação, só mudando muitas vezes o acessório, a maquiagem e o sapato. Foi discutida então a versatilidade da calça jeans. Essa discussão resultou completarem o exercício 5 com roupas que serviam para qualquer das ocasiões propostas, como ir a escola, sair com os amigos, etc. O exercício 5 visava retomar o vocabulário sobre roupas visto em aula. A professora utilizou mímica ou simplesmente apontou ou desenhou para ilustrar o nome das peças de roupa que fossem desconhecidas ou de que elas não se lembrassem (este vocabulário estava sendo estudado pela turma durante as observações que fizemos das aulas da professora regente).

2.4 Definindo o foco de estudo

a) Relato das aulas

Na primeira aula, conforme mencionado, nos apresentamos para a turma, fizemos um breve questionário para verificar a viabilidade do projeto usando recursos de informática no produto final do estágio e para verificar o contato da turma com inglês. Também conversamos sobre a escolha pelo curso normal e sobre o estudo de inglês na escola. Como já vimos, a essas perguntas recebemos como resposta que o curso normal além de lhes propiciar uma formação para iniciar a sua carreira profissional (ninguém via o magistério como uma carreira para vida, mas somente uma maneira de se inserir no mercado de trabalho e de financiar estudos posteriores), o curso era visto como mais exigente do que o ensino médio regular. A maioria da turma considerou importante estudar inglês para a carreira profissional e para a

comunicação eventual com estrangeiros. Para verificar se nossa ideia de desenvolver um projeto com a turma falando sobre estilo seria relevante, conversamos com a turma a respeito da proposta e de executar um catálogo de moda, a organização de um brechó ou a elaboração de um perfil no facebook ou avaliar outra sugestão que surgisse. As alunas optaram pelo perfil do facebook. Terminamos a aula construindo com a turma uma definição de estilo. Nessa definição surgiram várias ideias, não necessariamente ligadas ao modo de se vestir, como gênero musical, atitude, acessórios usados, modos de agir. Fomos perguntadas sobre a avaliação, e afirmamos que a turma seria avaliada de acordo com o que produzissem em aula e com o cumprimento das tarefas solicitadas.

Na segunda aula foi utilizado o material apresentado na seção anterior intitulado *Which is your style?*. Como a aula era de 50 minutos e sendo o primeiro período, tínhamos que ser bem dinâmicas na questão de organização para começar a aula. Sem contar que, como muitas alunas recebiam bolsa família, a professora regente solicitou que fizéssemos a chamada e relatássemos atrasos, o que nos tomava pelo menos 10 minutos. Nesta segunda aula conseguimos dar conta de metade das tarefas do material citado, que reunia estudo e uso do vocabulário para descrever estilo (*fashion, trendy, chic, etc.*) com base em alguns catálogos de lojas de roupas com figuras de pessoas vestidas em diferentes estilos e para diferentes ocasiões, como trabalhar ou fazer atividade física. As alunas participaram ativamente em todas as tarefas, contribuindo com respostas e opiniões. Usaram o vocabulário em foco para dizer como classificavam o estilo representado nas imagens retiradas de catálogos e seções de moda do caderno Donna da Zero Hora. Depois disso trabalharam em grupos para desenvolver a segunda tarefa, na qual eram solicitadas a descrever e comparar seu estilo de vestir com o das imagens que receberam e discutir em grupos como se vestiam em diferentes ocasiões. Dessa atividade surgiu a resposta da turma de que se vestiam sempre da mesma maneira em diversas ocasiões. Muitas trabalhavam pela manhã e a tarde iam para escola, usando a mesma roupa. Então surgiu a discussão sobre peças versáteis como o jeans, que pode ser usado em diferentes ocasiões. Na aula 2 continuamos com o material *Which is your style?* e partimos então para a tarefa três, que trabalhava com peças de roupas (esse era um vocabulário que a professora regente recém havia ensinado) e algumas descrições. Depois disso as alunas deveriam escrever em inglês que roupas utilizavam para ir a escola, passear com os amigos, etc. No final cada aluna entregou sua resposta para revisão das professoras, pois essas descrições já serviriam para o *post* do perfil do facebook que eles criariam. Como o produto final seriam um perfil no facebook, nesta aula as alunas foram chamadas a se reunir nos grupos que trabalhariam esses perfis. Cada grupo recebeu então um endereço do seu perfil e

uma senha. Foram para a sala de informática, e a primeira tarefa foi cadastrar o grupo para criar o perfil. Cada grupo recebeu o nome do perfil do grupo (que posteriormente poderia ser alterado) e a senha para acessar o perfil. Depois do acesso, cada grupo preencheu algumas informações pessoais como nome, idade, escola, trabalho e gostos pessoais. Como o facebook estava em inglês, isso já representou mais uma interação na língua alvo.

Na aula 3 as alunas se engajaram numa atividade de reconhecer algumas peças de roupa e calçados em inglês, tais como *scarpin*, *sweater*, *mocassin shoe*, *jeans*, entre outros, que elas reconheciam do seu dia-a-dia e os relacionaram com a possível origem tendo que justificar suas opiniões. Também foi discutida a questão de o Brasil ser influenciado e influenciar a moda de outros países. A turma defendeu que o Brasil influenciava a moda em outros países dando exemplos de modelos de calça jeans e do biquíni brasileiro. Nesta aula o material utilizado foi uma apresentação em *power point* criada pelas professoras, na qual imagens e questões para discussão foram projetadas para que todas pudessem acompanhar a discussão no grande grupo.

Na aula 4, como produto da unidade *Do you wear these clothes?*, as alunas deveriam escolher uma peça de roupa para fazer uma pesquisa, respondendo perguntas como *What's the origin of this piece of clothes?*, *Who invented it?* *What for?*. Como nesse dia não foi possível usar o laboratório de informática, levamos alguns textos da internet para que as alunas lessem e procurassem as respostas da pesquisa proposta. Nesta aula os grupos deveriam postar o que já haviam escrito em inglês, como a descrição do estilo, as roupas que usavam para ir à diferentes lugares, e os resultados da pesquisa que fizeram sobre roupas. Isso iria ajudar a construir os perfis dos grupos. Além disso, os grupos foram solicitados a ilustrar essas informações com fotos que poderiam ser organizadas em álbuns ou somente postadas nas páginas. Os alunos podiam também postar outras informações que achassem relevantes. Como não foi possível usar o laboratório, essas atividades foram concluídas na aula 5.

Na aula seguinte, aula 6, começamos a desenvolver o trabalho de vocabulário que seria importante para ler o texto *Student's Day* (que trata das diferentes tribos urbanas na Argentina, anexo II), se baseando em outras pistas que não fosse o uso do dicionário. Antes disso as alunas fizeram um inventário das tribos que elas conheciam e quais as características dessas tribos em relação à música, ao jeito de se vestir, ao corte de cabelo, etc..

Nas aulas 7 e 8 foi retomada e finalizada a atividade com o texto. Também foi discutida a tarefa anterior, sobre as tribos que conheciam e foi focalizada a ortografia de palavras que são empréstimos do inglês, como “roque” (rock), que apareceu escrita de diversas maneiras.

Na aula 9 foram feitos os *posts* finais, que poderiam ser das informações que ainda não haviam completado (alguns grupos haviam faltado em algumas aulas). As alunas também podiam ver o que os outros grupos haviam feito. Desde o começo dissemos que poderiam comentar e curtir os *posts* dos colegas, já que os grupos haviam adicionado os outros e as professoras.

b) Questões para análise

Depois da aula, vários temas eram foco de discussão com minha colega de estágio e nas aulas com a supervisora. Elenco aqui algumas dessas questões e aponto quais delas serão retomadas neste trabalho:

- Na aula 1 foram utilizados os gêneros do discurso catálogo de propaganda de lojas, e as alunas levantaram a questão de não identificarem seu modo de vestir com nenhum dos estilos representados, ao que respondemos que era uma resposta possível. Isso nos fez refletir que poderíamos ter levantado e problematizado o propósito de um catálogo de propaganda, discussão essa que serviria para justificar a posição da turma;
- Na aula 2 nem todos os grupos conseguiram acessar seus perfis e fazer as tarefas solicitadas; nesta aula a professora devolveu, com algumas correções, o texto que cada uma tinha escrito sobre as roupas que usavam para fazer diferentes atividades. Na hora de postar no facebook, as alunas postaram sem modificar o que a professora havia sugerido para a reescrita. Neste caso, talvez fosse necessário prever uma tarefa anterior de discussão sobre as sugestões e as motivações para maior cuidado na escrita em postagem no perfil do facebook;
- A aula 4 previa uma pesquisa na internet. Como não foi possível utilizar o laboratório de informática, o plano B foi que as alunas lessem diferentes textos trazidos pelas professoras de fontes como *Wikipedia* e *blogs*. Pensamos que seria interessante promover a busca por mais detalhes sobre a história das peças de roupa do que só as perguntas iniciais propostas.
- Na aula 5 a maioria dos grupos não conseguiu postar imagens nos perfis. Poderíamos ter previsto alguma atividade específica para isso.
- Na aula 7 a questão da variação de grafia de palavras poderia ter sido ampliada, no sentido de discutir em português empréstimos de outras línguas;

- Os alunos não fizeram muitos comentários dos *posts* dos colegas, geralmente só *curtiam* o que havia sido escrito. Para isso, poderia ter sido trabalhado desde o início recursos linguísticos como adjetivos para opinar sobre os posts dos colegas: *Nice! Good! Funny! I like that, I agree, I don't think so, etc..*

Como o foco deste trabalho é o replanejamento da unidade *Which is your style?*, me atarei à discussão dessa unidade e das tarefas que a compõem, apresentando sugestões de mudanças. Portanto discutirei o primeiro questionamento levantado e outros aspectos que poderiam melhorar o que foi proposto e apresentado anteriormente, ficando as outras questões levantadas como sugestão de análise para outros trabalhos ou mesmo como pontos a serem levados em conta em planejamentos futuros.

No próximo capítulo discuto a utilização de projetos e o planejamento de unidades didáticas no ensino de línguas adicionais. Em seguida analisarei alguns trabalhos que analisam propostas de projetos e unidades didáticas e apontarei alguns critérios apresentados nesses trabalhos para a análise e as sugestões que pretendo construir aqui. A partir desses critérios, analisarei a unidade *Which is your style?*, propondo alguns ajustes e novas tarefas no intuito de aperfeiçoar o planejamento de ensino.

3. DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS E UNIDADES DIDÁTICAS

Neste capítulo discorro sobre o desenvolvimento de projetos de ensino em sala de aula e sobre a elaboração de unidades didáticas que têm como foco o trabalho com gêneros do discurso e temáticas relevantes para os educandos. Início definindo os princípios que embasam a proposta dos RC e os objetivos pensados para o ensino de Língua Adicional na escola e, a seguir, discuto os critérios sugeridos para a elaboração de unidades didáticas.

3.1 A proposta dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul

Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RC) visam a dar diretrizes para o ensino básico assim como refletir sobre o que vem sendo feito na escola pública em todas as áreas do ensino. A proposta de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Adicional tem como foco a educação linguística e o letramento, além do ensino por meio de projetos que ensejem temáticas relevantes para cada ano do ensino básico (anos finais do ensino fundamental e ensino médio). A progressão curricular é organizada não por conteúdos linguísticos, mas por habilidades e competências a serem desenvolvidas de acordo com a maturidade dos alunos. A seguir discorro sobre a proposta de ensino para área de Língua Adicional (LA).

O documento parte do princípio de que:

[...] a aprendizagem de línguas é um direito de todo cidadão, entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural. (RS, 2009, p. 127)

No documento é questionado o senso comum de que não é possível aprender uma LA na escola. Embora sejam apontadas razões para o insucesso do ensino de LA na escola, como o baixo salário dos professores, a pequena carga horária de aulas por semana, a falta de material adequado, é argumentado que é necessário buscar alternativas para lidar com alguns mitos que precisam ser derrubados e pensar em novas formas de ensinar uma LA na escola, entre eles:

a) Aprender uma língua é passar de um estado de nenhum conhecimento para o de conhecimento total, ou será que aprender uma língua pode significar ser proficiente para esta ou aquela prática ou atividade?

b) Aprender uma língua é entender como ela funciona (sons, vocabulário, regras gramaticais) para depois poder colocar isso em prática, ou será que aprender uma língua pode significar *usar* essa língua aqui e agora em práticas sociais das quais queremos participar?

[...]

e) Aprender uma língua adicional não têm relação com as outras disciplinas do currículo nem com a vida cotidiana, ou será que aprender uma língua adicional pode significar circular por várias áreas do conhecimento na escola e na vida? (RS, 2009, p. 129)

Partindo de uma noção de proficiência como saber participar de cenários específicos de atuação, o documento propõe que “[...] o ensino de línguas adicionais na escola regular precisa se dar em meio a preocupação de formação do cidadão, não meramente de um falante de línguas.” (RS, 2009, p. 130).

A aprendizagem nos RC é entendida como: “[...] uma realização intersubjetiva, emergente e contingente às ações dos participantes, produzida para dar conta das atividades desenvolvidas em cada interação.” (ABELED0, 2008 *apud* RC, p. 130). Dessa forma, segundo o documento, aprender uma LA na escola : “[...] é poder participar de atividades que façam sentido para os educandos desde o princípio.” (RS, 2009, p. 131)

Para o desenvolvimento de atividades significativas é importante ter em mente primeiramente o porquê de se aprender uma LA na escola. Os RC nos sugerem que o ensino de LA na escola tenha por objetivo, através do encontro com o outro, a compreensão sobre si mesmo, sobre o mundo em que vivemos e a reflexão sobre o uso da linguagem, e da cultura que subjaz a esse uso.

[...] a justificativa para o ensino de línguas adicionais na escola está no que elas podem oportunizar de ampliação dos espaços de participação no aqui e agora da sala de aula e da vida cotidiana: posso compreender melhor o que se passa comigo, na minha comunidade, estado, país, porque tratei disso na aula de Espanhol ou Inglês através de discussões sobre textos relevantes para a minha vida. (RS, 2009, p. 132)

O ensino de línguas adicionais, mais amplamente, também preconiza o letramento, ou seja, [...] objetiva promover a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua adicional [...] (RS, 2009, p. 134). As práticas sociais nas quais nos envolvemos durante o nosso dia-a-dia, os RC as definem como:

[...] métodos usados pelos membros de um determinado grupo social para interagir com outros em cenários diversos. Ao mesmo tempo em que esses métodos são historicamente estruturados e reguladores das atividades humanas, são sempre (re)construídos pelos participantes a cada nova interação. (RS, 2009, p. 139)

Os RC defendem a construção de um currículo escolar baseado em temáticas relevantes para os alunos e nos gêneros do discurso que se relacionam ao tema selecionado para que haja a possibilidade de reflexão sobre em quais instâncias da sociedade os alunos já participam e podem vir a participar por meio de projetos. É usado como referência a noção de gêneros do discurso proposta por Bakhtin (2003), segundo a qual: [...] gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de textos que reconhecemos com base na nossa experiência com diferentes textos orais e escritos nos mais diversas áreas de atuação humana das quais participamos. (RS, 2009, p. 137).

Dessa forma, através de projetos construídos com base em temáticas e gêneros do discurso relevantes para os participantes, são criadas oportunidades para que o aluno use a LA em diferentes contextos sociais para *ler, escrever e resolver problemas*, práticas estas consideradas as competências transversais a serem desenvolvidas em todos os componentes curriculares. Para tal, o documento de LA apresenta modelos de projetos que têm por base esses dois princípios: temas relevantes para cada ano escolar e gêneros do discurso que podem ser mobilizados relativos ao tema:

[...] Com base em temas como *Identidades, Deu no jornal daqui, Quem disse que não posso participar?*, dentre outros propostos para os conteúdos de 7º e 8º anos do ensino fundamental, por exemplo, levantamos diferentes sugestões de textos orais e escritos autênticos encontrados em situações sociais relacionadas às temáticas [...]. (RS, 2009, p. 138)

Para que ocorra a inserção do educando em diferentes práticas sociais e usos da língua adicional em contextos relevantes, também é preciso levar em conta o uso de textos autênticos que sejam representativos dessas práticas: “Entendemos por texto autêntico a materialização (o produto) de práticas de uso da linguagem, construídas em conjunto pelos participantes para alcançarem determinados propósitos sociais.” (RS, 2009, p. 138). Sendo assim: “Um texto só encontra unidade significativa ao ser vinculado ao contexto efetivo de interlocução, desde a sua produção e recepção até o retorno dos seus efeitos de sentido sobre os envolvidos.” (RS, 2009, p.138). Levando em conta também o conceito de letramento, é preciso pensar nos efeitos de sentido do que dizemos de acordo com as escolhas que fazemos de como dizer, e os diferentes recursos expressivos mobilizados.

Os RC incluem cadernos de alunos para os diferentes anos escolares como exemplos de projetos a serem desenvolvidos e um caderno do professor com orientação para o desenvolvimento das unidades . São propostas várias tarefas para o desenvolvimento de projetos, mas que devem ser adaptadas à realidade de cada escola e dos alunos, ou outros

projetos podem surgir no trabalho conjunto de professores de LA e alunos e de outros professores trabalhando juntos também.

[...] A pedagogia de projetos possibilita despertar no aluno as habilidades de estabelecer conexões entre as informações, interligar conteúdos, usar o senso crítico através de propostas flexíveis e ligadas à realidade do grupo. (RS, 2009, p. 139)

O conhecimento é entendido como complexo e sua divisão em disciplinas lembrada como estratégia que permitiria o aprofundamento do estudo em cada um dos componentes curriculares. Não obstante, sugere-se trabalhar com os conhecimentos de modo integrado, inter-relacionando os conteúdos disciplinares e refletindo sobre as implicações dessa relação para a compreensão dos objetos de estudo focalizados.

É lembrado que o desenrolar de um projeto é imprevisível e que seu desenvolvimento pressupõe flexibilidade nas decisões e ações. A partir da proposta de um problema ou de uma ação por um ou um grupo dos participantes envolvidos, podem se criar novas oportunidades de buscar soluções e resolver problemas, o que pode ser feito de forma coletiva, com o apoio dos participantes mais experientes, no caso o professor ou qualquer outro membro da sala de aula e da comunidade escolar que possua conhecimentos relacionados ao que se pretende explorar.

Partindo das competências transversais *ler e escrever para resolver problemas*, em cada ano do ensino básico, busca-se propor a prática dessas competências aumentando o grau de complexidade de acordo com a maturidade dos alunos:

Por entender que são os propósitos de leitura e de escrita, e a relação desses propósitos com o conhecimento prévio do leitor e do escritor os aspectos por excelência que definem as habilidades mobilizadas para a leitura e a escrita, é que propomos que as competências e habilidades implicadas nas práticas de leitura e de escrita sejam conteúdos de todo a educação básica. (RC, 2009, p.. 141)

Em síntese, além de sugerir que a progressão curricular seja feita através de eixos temáticos e gêneros do discurso, os RC propõe que sejam usados projetos para justificar e dar coerência as tarefas pedagógicas que são propostas, pois todas convergem para a realização de um produto final a ser tornado público. Os autores definem projeto como:

[...] uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado, que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados na participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela. (RS, 2009, p. 140)

A temática de um projeto pode ser proposta pelos alunos, ou o professor pode propor e levar para discussão com a turma, a escola pode propor como um tema relacionado a seu projeto anual de ensino, a comunidade pode propor como sendo de necessidade discutir determinado assunto ou ainda a ocasião pode geral a necessidade de se debater determinado tema em sala de aula como, por exemplo, os recentes protestos ocorridos no país.

Nesta perspectiva, a proposta é privilegiar o uso da linguagem, ou seja, “[...] um conjunto de práticas sociais, historicamente construídas e dinâmicas, através das quais agimos no mundo, participando em interações com os outros e construindo com eles o nosso fazer cotidiano.” (Clark, 1996/2000 apud RC p. 147). A definição de linguagem deve ser coerente, na construção de um projeto, com o que se entende por ensinar e aprender uma LA:

[...] Nessa perspectiva, compreender e produzir interações em uma dada língua não é combinar sons, palavras e regras para entender e formar frases, mas, sim, usar os recursos linguísticos que conhecemos e aprender outros recursos que se tornam relevantes para relacionar-se com o(s) outro(s) em diferentes contextos, na escola e fora dela. (RS, 2009, p. 147)

Dessa forma, os recursos linguísticos serão trabalhados para servir aos propósitos de participação social do educando:

[...] Não se trata de aprender recursos linguísticos para usá-los talvez um dia, mas sim fazer coisas ([...] apresentar a turma para colegas de outra turma ou escola, solicitar informações, fazer uma campanha de conscientização sobre o uso da camisinha na escola e na comunidade, etc.), aqui e agora, lançando mão de recursos linguísticos na língua adicional, e também na língua portuguesa. (RS, 2009, p. 140)

Isso significa que os conteúdos linguísticos serão contemplados no ensino para viabilizar a realização dos projetos, e cabe ao professor: “desde a concepção das sequências didáticas até a avaliação da aprendizagem [...] pensar e organizar o que se pretende que os educandos venham a aprender e articular esses conteúdos em *saber fazer* e *saber contar o que fez*.” (RS, 2009, p. 60, grifo dos autores)

Desse modo o professor pode planejar o que considera relevante que os alunos aprendam a usar e o que projeta que eles saibam contar que usaram, para que “[...] os aprendizes não apenas tenham clareza sobre os saberes que desenvolveram, mas possam também saber dizer que saberes são esses” (RS, 2009, p. 160). Assim é possível, na

perspectiva dos RC, que sejam trabalhados os objetivos da educação linguística: o desenvolvimento do autoconhecimento, a preparação para a diversidade e o letramento.

Durante o desenvolvimento do projeto, o papel do professor é o de interlocutor mais experiente, que deve ser capaz de refletir sobre sua prática na sala de aula e pensar em diferentes maneiras de suscitar a participação dos alunos, apoiando-os, diagnosticando dificuldades encontradas pelos aprendizes e avaliando a necessidade de repensar e reestruturar tarefas. O papel do professor num projeto de aprendizagem, além de criar as condições necessárias para o aprendizado, é: “[...] também, avaliar sistematicamente o processo, para pode redirecionar o que está sendo feito e criar novas oportunidades de aprendizagem” (Schlatter; Garcez, 2012 p. 14). É nesse sentido que defendo a importância do presente trabalho, visto que busco aqui exercitar essa reflexão e definir alguns passos que possam guiar outros professores na busca por um aprimoramento do seu trabalho na sala de aula.

Os RC embasaram e inspiraram o projeto *Which is your style?*. Portanto, desde o início, a concepção de ensino de LA e de linguagem desse documento estava subjacente a nossa proposta. No entanto, foi a oportunidade de colocar em prática o planejamento que me fez voltar aos documentos, buscar novas inspirações e entendimentos mais aprofundados para avaliar o trabalho inicial e replanejar o que foi feito no intuito de compreender melhor a construção de uma unidade didática e de tarefas pedagógicas para viabilizar o desenvolvimento de um projeto em sala de aula. Busco, assim, relatar aqui a minha própria vivência do princípio uso-reflexão-uso proposto pelos RC.

3.2 A construção conjunta de projetos

Conforme já vimos, projeto pedagógico é definido como: “[...] uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela” (SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 91). Os autores acrescentam que um projeto

[...] é um plano de ação que envolve o planejamento de etapas para se chegar a determinado resultado. Envolve a elaboração de tarefas pedagógicas, flexibilidade e criatividade do professor para adaptar as tarefas a seus alunos de modo que eles se engajem em atividades produtivas e uma avaliação de acordo com os objetivos propostos. (Schlatter; Garcez, 2012, p. 96)

Andrighetti (2009, p. 6) define a Pedagogia de Projetos como “[...] uma das formas de voltar-se para uma educação consciente, centrada no indivíduo, na qual a busca por condições de convívio e inclusão social são atingidas pelo sujeito através das oportunidades fornecidas pela educação”. É importante ressaltar que o foco está no aprendiz; o professor não é mais o centralizador das atividades, mas o participante a quem cabe mediar, orientar e possibilitar decisões conjuntas sobre os rumos de um projeto, de redirecionamentos do que havia sido inicialmente planejado. Assim:

[...] o trabalho com projetos em sala de aula constitui-se em um plano de ação sem passos rígidos e delimitados a serem seguidos ao longo de sua realização. É justamente essa flexibilidade que possibilita a dinâmica de busca, de interesse e de necessidades que surgem para responder a questões pertinentes ao momento. (ANDRIGHETTI, 2009, p. 8)

Schlatter e Garcez (2012) propõem algumas etapas para a construção conjunta de projetos de aprendizagem: seleção de um tema relevante para os alunos; construção conjunta de um mapa conceitual; construção de metas de aprendizagem; seleção de conteúdos de ensino; definição da questão norteadora do projeto; seleção de textos e criação de tarefas; seleção de recursos linguísticos a serem praticados; elaboração conjunta de critérios de avaliação e elaboração de um produto final.

A seguir discuto brevemente cada uma dessas etapas em relação ao projeto desenvolvido.

a) Seleção do tema a ser trabalhado

Para ilustrar a questão da seleção do tema para um projeto que envolva todos os anos escolares, Schlatter e Garcez (2012) argumentam que um critério importante é o desafio que o tema pode trazer para suscitar aprendizagens nos diversos níveis de proficiência e de maturidade dos alunos. Partindo de temáticas como Identidade e Ambiente, os autores propõem recortes (subtemas) distintos para cada ano escolar, buscando adequar as perguntas à maturidade e aos interesses de cada grupo de alunos projetado. No caso do projeto *Which is your style?*, também optamos por trabalhar com o tema gerador identidade e de modo mais específico, identidade com relação ao estilo de se vestir porque, como vimos anteriormente, essa era uma questão que mobilizava o grupo.

Andrighetti (2006), discutindo o projeto *A China pelos Brasileiros e pelos Chineses*, no qual a autora relata um projeto de aprendizagem desenvolvido com alunos estrangeiros do

Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (PPE/UFRGS), relata como os alunos decidiram conjuntamente sobre o tema a partir de suas observações, como chineses, sobre o que os brasileiros com quem conviviam sabiam sobre seu país. Sobre a importância da escolha de um tema que seja relevante e que mova os alunos a autora comenta: “[...] me surpreendi positivamente com o posicionamento de muitos dos alunos e pude verificar o quanto a relação tema-aluno pode contribuir positivamente para o desenrolar do debate e o calor das argumentações.” (Andrighetti 2006, p. 22).

Segundo a autora, o interesse do aluno em relação ao tema pode potencializar as habilidades que o aluno irá mobilizar durante o projeto e as competências que poderão ser praticadas:

Somente a partir de uma proposta que esteja intrinsecamente ligada aos interesses dos alunos e ao meio em que se inserem, poderá ser propiciada ao aluno a oportunidade de desenvolver habilidades, competências, autonomia, criticidade e capacidade de compreender o conhecimento como um todo, e não mais fragmentado. (ANDRIGHETTI, 2006, p. 22)

Com um maior envolvimento dos alunos, acabam surgindo questões que vão além do previsto no projeto, o que pode lhe dar novos rumos ou até mesmo produzir novos questionamentos não previstos pelo professor em seu planejamento geral:

[...] É importante mencionar que o interesse deles pelo tema proporcionou questões que vão além de um simples posicionamento, fazendo-os pensar também sobre a língua através da discussão em torno de palavras ou expressões que surgiam nos textos durante a leitura ou dos ajustes feitos durante as tarefas de produção textual para que expressassem o que realmente queriam dizer. (ANDRIGHETTI, 2006, p. 25)

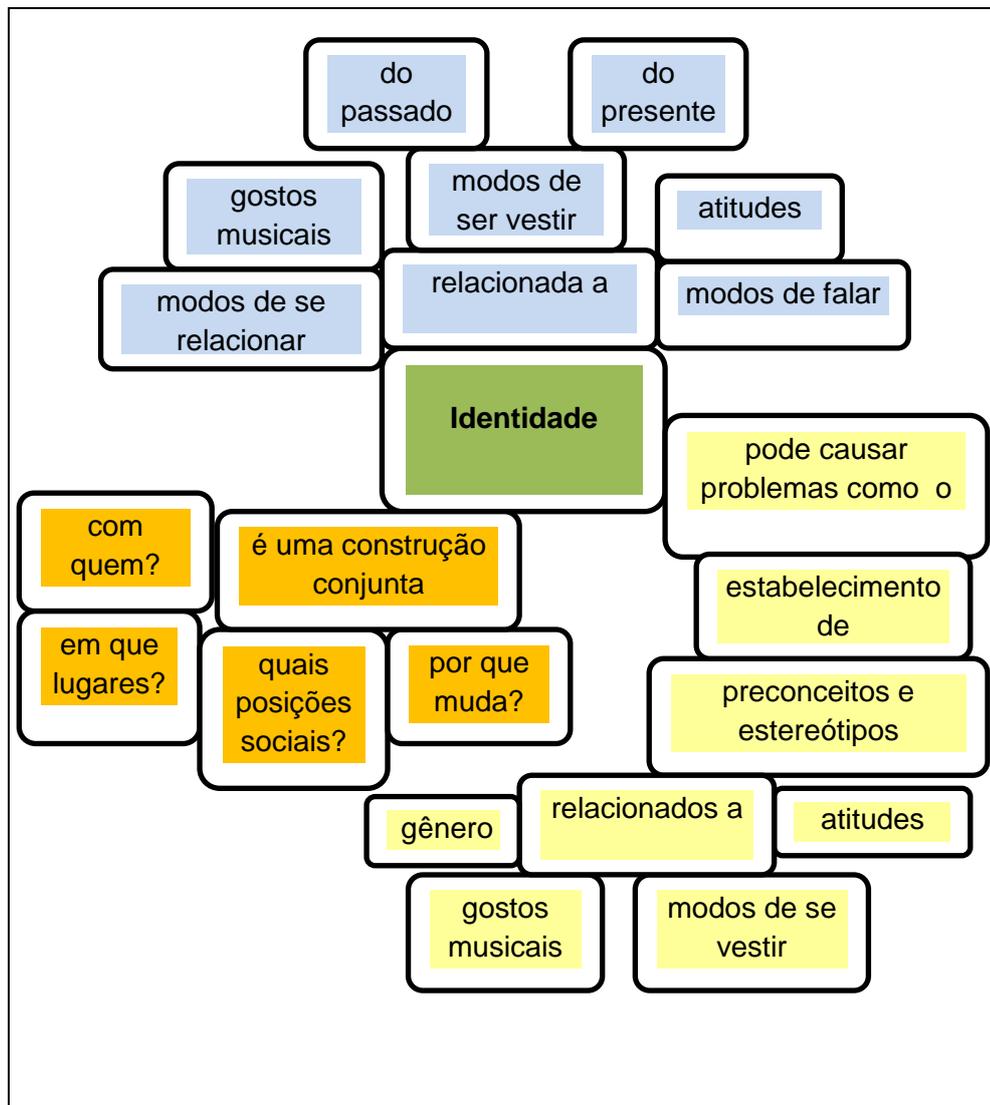
Da mesma forma, Silva (2011) propôs a temática *Isso só existe aqui – Turista na minha cidade: itinerários* com base no que já conhecia sobre os interesses dos alunos, visto que havia sido sua professora anteriormente. Yan (2008) levou em conta a necessidade dos alunos se prepararem para o intercâmbio acadêmico que iriam fazer (no PPE/UFRGS) e propôs um trabalho com gêneros do discurso relacionados ao aluguel de um apartamento, uma tarefa que os alunos teriam assim que chegassem a Porto Alegre.

No projeto *Which is your style?*, como já mencionado, o tema do projeto foi decidido de acordo com observações feitas por mim e por minha colega de estágio, durante as quais percebemos que estilo poderia ser um interesse das participantes, o que foi confirmado por elas no início das atividades.

b) A construção conjunta de um mapa conceitual

O segundo passo para a elaboração de um projeto, segundo Schlatter e Garcez (2012), é a construção de um mapa conceitual que reúna conceitos, fatos, problemas e responsabilidades (Schlatter; Garcez, 2012, p.17) relacionados ao tema. Essas ideias podem ajudar os participantes envolvidos no projeto a vislumbrarem os conhecimentos que já têm sobre o tema e o que precisam ou querem aprender, pensando em: “Como nossa vida poderia ser melhor se tratássemos disso na aula de inglês na escola?” Em relação ao projeto *Which is your style?*, quando tratamos de identidade, ainda mais no ensino médio, muitas dúvidas e assuntos podem ser tratados de forma a ajudar os alunos a se situar e a perceber como se expressam por meio de suas atitudes e modo de vestir e como isso impacta em outras pessoas. Nesse sentido, algumas ideias que poderiam ser levantadas com o grupo poderiam ser:

Mapa Conceitual Projeto *Which is your style?*



c) A construção de metas de aprendizagem

A partir da construção conjunta do mapa conceitual, os alunos podem decidir sobre suas metas de aprendizagem. Segundo Schlatter e Garcez (2012): “Propomos que as metas e o compromisso do currículo de Línguas Adicionais são promover o autoconhecimento, a interdisciplinaridade e a participação em contextos e discursos que se organizam a partir da escrita em português e em inglês.” (Schlatter; Garcez, 2012, p. 26). No projeto *Which is your Style?*, as metas de aprendizagem estavam relacionadas com a compreensão das várias identidades que assumimos de acordo com a situação, refletir sobre como o nosso modo de

vestir influencia nessas identidades, ou como elas influenciam nosso modo de vestir, e o questionamento de estereótipos relacionados com essas identidades. Também era meta de aprendizagem para os alunos ser capaz de ler textos curtos em inglês que tratassem de questões identitárias e ler e escrever perfis que abordassem uma descrição do estilo de vestir em inglês.

d) Seleção de conteúdos de ensino

Para definir os conteúdos de ensino, Schlatter e Garcez (2012, p. 24) propõem as seguintes perguntas: “quais conhecimentos são fundamentais (e em qual profundidade) para que o educando possa compreender a questão em foco e agir em relação a ela? Quais são as competências necessárias para lidar com a questão e quais os conhecimentos específicos da área que serão mobilizados?”

No caso do projeto *Which is your style?*, alguns conteúdos importantes foram ler comentários de pessoas descrevendo seu estilo de vestir, adjetivos para descrever estilo, *verb to be*, vocabulário sobre roupas, alguns verbos para expressar preferências de roupas para diferentes ocasiões, reflexão sobre o tempo verbal usado. Nem todos os conteúdos que aparecem nos textos selecionados são ensinados, mas somente o que se torna relevante para as ações a serem colocadas em prática nas tarefas propostas durante o desenvolvimento do projeto.

Este planejamento pode ser feito interdisciplinarmente, com duas ou mais disciplinas. Quando isso acontece é importante que o planejamento inicial envolva todas as disciplinas, pois assim o caminho será conjunto para que todos tenham uma noção de para onde o projeto pode se encaminhar. Também existe a possibilidade de projetos por áreas do conhecimento ou somente por afinidades entre os professores, o que de início já pode ser um grande avanço educacional.

É importante lembrar que os conteúdos linguísticos em foco tenham relação com os gêneros do discurso mobilizados. Na unidade didática desenvolvida por Yan (2008), por exemplo, a autora analisou os textos selecionados para identificar as características do gênero e definir, assim, quais conteúdos pertencentes aquele gênero eram *ensináveis*. Levando em conta a definição de Dolz e Schneuwly de transposição didática, e a noção de gêneros do discurso de Bakhtin, a autora estabeleceu os seguintes critérios para definir os conteúdos a serem ensinados:

- Análise das características do contexto de produção: citando Cristóvão (2000) a autora afirma: “[...] o estudo sobre as representações dos elementos do contexto de produção e dos elementos do contexto de leitura contribui para a construção do sentido” do que será lido ou do texto que será produzido (YAN, 2008, p. 55);
- Análise da planificação e das representações do conteúdo temático, ou seja, “visualiza-se os conteúdos típicos do gênero” (YAN, 2008, p. 56);
- Análise dos aspectos linguísticos “considerando o que é necessário para a materialização dos gêneros estudados e o nível de proficiência dos alunos”, por exemplo, “no contrato [de aluguel], focaliz[ei] a formalidade das palavras” (YAN, 2008, p. 56).

e) Questão norteadora

Depois desse planejamento inicial ou juntamente com ele são discutidas e constróem-se as perguntas que irão nortear o projeto e os objetivos e propósitos de aprendizagem no âmbito das Línguas Adicionais. No caso do projeto *Which is your style?*, a pergunta norteadora, que também aparece no quadro do planejamento do projeto (p. 10 deste trabalho), é *O que o meu estilo diz sobre mim e os outros?*

f) Seleção de texto e criação de tarefas

Schlatter e Garcez (2012) preveem a seleção de textos e a criação de tarefas, que visem:

[...] criar oportunidades para o estudante lidar com textos na língua adicional, se situar, se informar, refletir, criar e resolver problemas por meio de projetos de ação imediata ou de preparação para a cidadania, ampliando sua capacidade de ação nos demais componentes curriculares, com retorno também em termos de participação na comunidade escolar, nas comunidades locais e além delas. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012 p. 27)

Como critérios para a seleção de textos para trabalhar na aula de LA, os autores propõem a escolha de textos que possam propiciar a reflexão sobre questões que fizeram e fazem parte da vida cotidiana dos alunos e que permitam não só a discussão em sala de aula, que pode ser em língua portuguesa ou em língua adicional, dependendo do nível de proficiência dos alunos, “[...] mas o trânsito por contextos em que essa discussão se torna

relevante no nosso dia-a-dia e em contextos construídos em inglês que passarão a fazer parte da nossa vida”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012 p. 50.)

A seleção de textos que serão usados é especialmente enfatizada nesta obra que, como os RC, prevê a progressão do currículo com bases em habilidades e competências que são usadas gradualmente de forma mais complexa a cada ano escolar. A adequação dos textos deve ter relação com a maturidade da turma e deve mobilizar diversas competências e habilidades que compõem as práticas de ler, escrever e resolver problemas, de maneira integrada. Assim, começa-se com textos que pertencem a esferas sociais mais próximas para textos de esferas sociais mais distantes, parte-se do mais concreto para o mais abstrato. Os gêneros do discurso podem se repetir nos diversos anos escolares, mas em outras esferas e a serviço dos projetos e discussões a serem desenvolvidos em cada turma.

Segundo Schlatter e Garcez (2012), tarefas pedagógicas:

[...] são propostas para participação em espaços de ação mediados pelo uso da língua inglesa. Para isso, o aluno é desafiado a entender como se participa nesse espaço em inglês, quais textos são relevantes nessas práticas sociais e quais formas expressivas (vocabulário e formas gramaticais) são comumente usadas. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 101)

Boas tarefas levam em conta a natureza dialógica da linguagem, pois: “usar a linguagem significa sempre responder para alguém. Quando falamos ou escrevemos, projetamos interlocutores e possíveis respostas desses interlocutores ao que dizemos.” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012 p. 105). No projeto *Which is your style?*, a interlocução é configurada pelo suporte do produto final: uma página do facebook compartilhada com colegas, professores e outros participantes que eles queiram adicionar. Assim, os alunos, através de um veículo que usam diariamente, têm a possibilidade de fazer comentários e escolher quem irá visualizá-los, constituindo-se assim o público para quem eles falam e de quem eles esperam, muitas vezes, receber uma resposta. Dessa forma, “tanto em tarefas de compreensão como de produção de texto, portanto, é fundamental atentar para a interlocução que projetamos (a quem estamos nos dirigindo) e o propósito do texto que estamos lendo/produzindo (com que objetivos)”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 106)

Andrighetti (2009), sobre o planejamento de tarefas, afirma que na resolução de tarefas, é importante levar em conta os papéis que desempenhamos ao tentar compreender um texto (seja ele oral ou escrito) e propiciar essa prática na elaboração de tarefas também para os aprendizes iniciantes:

Para que o aprendiz iniciante possa desenvolver as tarefas assumindo, desde o início, os papéis de decodificador, participante, usuário e analista, é necessário fazer uma seleção criteriosa dos textos (segmentos de vídeo), elaborar perguntas que promovam a prática de todos esses papéis, auxiliar o aluno através de enunciados claros e adequados ao seu nível de proficiência e da construção de alternativas de respostas e de suporte linguístico, além de fornecer explicações que possam servir de apoio para o desenvolvimento das tarefas. (ANDRIGHETTI, 2009, p. 5)

Sobre as tarefas elaboradas para o curso de Compreensão Oral I (ANDRIGHETTI, 2011), a autora afirma que elas foram elaboradas com base nas características dos gêneros do discurso orais e tinham por objetivo propiciar oportunidades para os aprendizes praticarem e refletirem sobre práticas de compreensão oral, escrita e produção oral e escrita, em contextos semelhantes aos que nos envolvemos diariamente. Como Yan (2008), a autora corrobora a importância do uso de materiais autênticos nas tarefas propostas em suas unidades como forma de colocar os aprendizes em contato com o uso social da língua alvo. Os critérios utilizados na elaboração das tarefas foram os sugeridos por Schlatter (2009) e Schlatter e Garcez (2009):

a) seleção de temas e sua relevância para os alunos, pensando em possíveis práticas sociais nas quais os alunos possam inserir-se; b) a seleção de gêneros do discurso implicados nesses temas; c) a seleção de práticas de compreensão e produção oral (e também escrita), propiciada pela escolha do gênero; d) a seleção de propósitos de uso de linguagem, tendo como base os gêneros selecionados; e) a seleção de recursos linguísticos relevantes para a compreensão/construção dos gêneros selecionados. (ANDRIGHETTI, 2009, p. 70).

g) A seleção de recursos linguísticos a serem praticados

Com relação à questão da explicitação de regras gramaticais e outros recursos linguísticos, Schlatter e Garcez (2012) afirmam:

[...] Não há dúvida de que explicações gramaticais e de vocabulário são necessárias, mas elas são úteis se estiverem a serviço da participação do aluno em contextos significativos. Por exemplo, aprender a utilidade de uma estratégia de reconhecimento de cognatos ajuda na leitura [...], conhecer e praticar adjetivos importa para opinar sobre filmes, fotos, etc., assim como expressões para concordar ou discordar [...]. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012 p. 107)

Assim a seleção de aspectos linguísticos a serem trabalhados, da mesma forma que afirmam os RC deve e “[...] pode ser feita conforme o uso que os alunos vão fazendo dessas

estruturas e desse vocabulário para participar de ações específicas na língua inglesa.” (RS, 2009, p.107).

No projeto *Which is your style?*, as alunas tiveram oportunidade de praticar diversos recursos linguísticos contextualizados, como *adjectives*, *verb to be*, verbos no *simple present*. Como afirmam Schlatter e Garcez (2012, p. 68), “Na proposta que fazemos aqui, entretanto, a apresentação (ou não) de formas e estruturas linguísticas dependerá das demandas surgidas no enfrentamento dos textos e atividades de resolução de problemas em projetos de ensino e de aprendizagem”. Pois,

[...] A apresentação e o estudo desses itens terão razão de ser não porque sabemos que eles são constituintes da língua, mas porque nossos alunos vão vê-los como recursos necessários para executar as tarefas que propomos para enfrentar os textos relevantes e assim dar conta dos temas que acordamos com eles serem de interesse (SCHLATTER; GARCEZ, 2012 p. 68)

h) Elaboração conjunta de critérios de avaliação e produto final

Na proposta de ensino de LA de Schlatter e Garcez (2012), os momentos de *feedback* são muito importantes: “As oportunidades para avançar no conhecimento estão intimamente relacionadas à avaliação sistemática e constante do uso dos conhecimentos frente a novas demandas de participação social.” (p. 107). Além disso:

[...] Oferecer oportunidades sistemáticas de construção conjunta de critérios (diferentes momentos em que se solicita que confirmam respostas e opiniões com os colegas e, mais explicitamente, convites para análise do que foi feito e de como podemos melhorar o que foi produzido, (...) e de avaliação coletiva (...) das práticas que buscamos aprender, torna-se o ponto de partida para a qualificação dessa participação e para a aprendizagem. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 108).

Dessa forma a avaliação de um projeto não ocorre somente no final, mas no decorrer do mesmo, e dar *feedback* e avaliar não são mais atividades só do professor, mas de todos os participantes envolvidos.

Andrighetti (2008) discute o papel do professor num projeto de ensino quanto à avaliação como uma ação que se dá de maneira integrada com os alunos. E a avaliação e o aprendizado são avaliados de acordo com o que os alunos aprenderam e sabem dizer que aprenderam, e não mais na repetição da decoreba de estruturas linguísticas. A avaliação, por fim, segundo a autora, deve ser contínua, multifacetada e qualitativa (ANDRIGHETTI, 2009, p. 14). Também, é importante que os critérios de avaliação estejam claros desde o início do projeto (ver também SCHLATTER; GARCEZ, 2012, capítulo 4).

No projeto *Which is your style?*, embora uma avaliação informal tenha sido feita pelas professoras em cada etapa do projeto para ajustar as tarefas seguintes de acordo com o desempenho das alunas em sala de aula e nas diversas atividades propostas, a avaliação conjunta aconteceu somente no final do projeto. Foi essa avaliação que inspirou o presente trabalho, afinal verificamos que o projeto não foi totalmente satisfatório para os alunos. Essa avaliação nos proporcionou então a possibilidade de repensar nossas práticas pedagógicas e buscar possíveis alternativas para que num próximo projeto, possamos prever com maior possibilidade de acertar, quais os passos que devemos dar para que nosso projeto alcance os objetivos previstos, e nossos alunos se envolvam e possam dar-se conta do que aprenderam.

Outra questão, é que, como muitas vezes o fator tempo é importante na elaboração de um projeto, pode-se prever alguns momentos para que se faça a reflexão sobre mesmo, seja por meio de questionários como sugere Silva (2008) e Yan (2008), seja por meio de uma conversa conjunta com a turma. Silva (2008), por exemplo, usou questionários que eram respondidos pelos alunos de duas em duas aulas, não prejudicando assim o tempo que tinham de aula de inglês e possibilitando novos rumos para o projeto que estava sendo desenvolvido ou a alteração das tarefas previstas.

É importante ressaltar que em relação ao produto final, eu e minha colega de estágio gostaríamos de ter trabalhado mais aulas no laboratório de informática, durante o desenvolvimento do projeto *Which is your Style?*, porém uma série de razões nos impediu de fazer isso: o fato de não ter ninguém autorizado para abrir o laboratório (estava previsto que houvesse um professor responsável por abrir e auxiliar quem fosse utilizar o laboratório de informática), aulas que foram canceladas em razão de passeios, etc. Dessa forma, as tarefas que visavam o uso da língua inglesa e a criatividade dos alunos foi muito prejudicada. Sobre a importância da materialização do produto final, Andrighetti (2009, p. 31) afirma: “A concretização do [caderno como] produto final não significa, porém, o final da reflexão sobre o trabalho desenvolvido e sim, apenas mais uma oportunidade de dar continuidade à proposta de relações, inter-relações e trocas ligadas, a metáfora da rede”.

Para finalizar este capítulo, retomo, as partes de um projeto, conforme sintetizadas por Schlatter e Garcez (2012):

[...] problematização e a contextualização do problema; a leitura de textos; a produção de textos; a avaliação e a análise de novas possibilidades de participação. Cada uma dessas etapas inclui várias tarefas preparatórias, tarefas de apoio, tarefas de avaliação, de retomada e de redirecionamento e de relação com outros componentes curriculares. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 91)

Andrighetti (2008) complementa com as características de um trabalho com projetos pedagógicos:

a) flexibilidade, pois muitas vezes os rumos são alterados devido a descobertas relevantes para o grupo; b) participação ativa, tanto de alunos quanto professores como aprendizes responsáveis pelo seu desenvolvimento enquanto pessoa e pelo desenvolvimento de suas habilidades e competências; c) trabalho coletivo, baseado na troca de experiências, compartilhamento de informações, levando em conta não só o individual, mas também o coletivo [...]. (ANDRIGHETTI, 2008, p.13)

Além disso, Schlatter e Garcez (2012) chamam atenção para a importância de planejar essas etapas junto com alunos pra que eles tenham objetivos claros e saibam quem é responsável pelo cumprimento de cada tarefa proposta nas diferentes etapas.

Quanto à duração de um projeto, isso vai depender do:

[...] ponto de chegada estabelecido em conjunto e as etapas necessárias para alcançá-lo, a extensão dos conhecimentos a serem construídos por todos para viabilizar a proposta, o número de componentes curriculares e de turmas participantes e como isso será organizado, entre outros. Saber onde queremos chegar e as etapas necessárias para isso são procedimentos fundamentais para saber o tempo que será necessário para concluir o projeto. Por outro lado, partir do tempo que temos para delimitar objetivos possíveis também é um percurso desejável [...]. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012 p. 102)

A questão apontada referente à duração de um projeto, pelos autores, é realmente muito importante. No projeto *Which is your style?*, o fato de termos planejado um número de aulas para desenvolver o projeto e os imprevistos de muitas dessas aulas não terem acontecido, em razão de saídas de campo, cancelamento de aulas, etc., influenciaram no resultado do projeto, impossibilitando assim o desenvolvimento pleno de várias tarefas. Essa questão também precisa ser levada em conta em um planejamento e na flexibilização do que estava previsto como resultado final.

Retomando as orientações dos estudos discutidos aqui quanto à elaboração de uma unidade didática, a saber:

- a seleção do tema;
- a construção de um mapa conceitual;
- a construção de metas de aprendizagem;
- a seleção de conteúdos de ensino;

- o estabelecimento de uma questão norteadora;
- a seleção de textos e criação de tarefas;
- a seleção de recursos linguísticos a serem praticados;
- a elaboração conjunta de critérios de avaliação e produto final;

e a experiência de colocar a unidade em foco neste trabalho em prática na sala de aula com a turma de estágio, passo, no próximo capítulo, a analisar as tarefas propostas, levantando sugestões de mudanças.

4. UMA UNIDADE DIDÁTICA REVISITADA

4.1 Proposta de tarefas complementares

Após o levantamento dos critérios propostos pelos Referenciais Curriculares (RS, 2009) e por Silva (2008, 2011), Yan (2008) e Andrighetti (2009) para o planejamento de unidades didáticas, analiso aqui o planejamento da unidade *Which is your style?*, indicando mudanças que poderiam aproximá-la desses parâmetros.

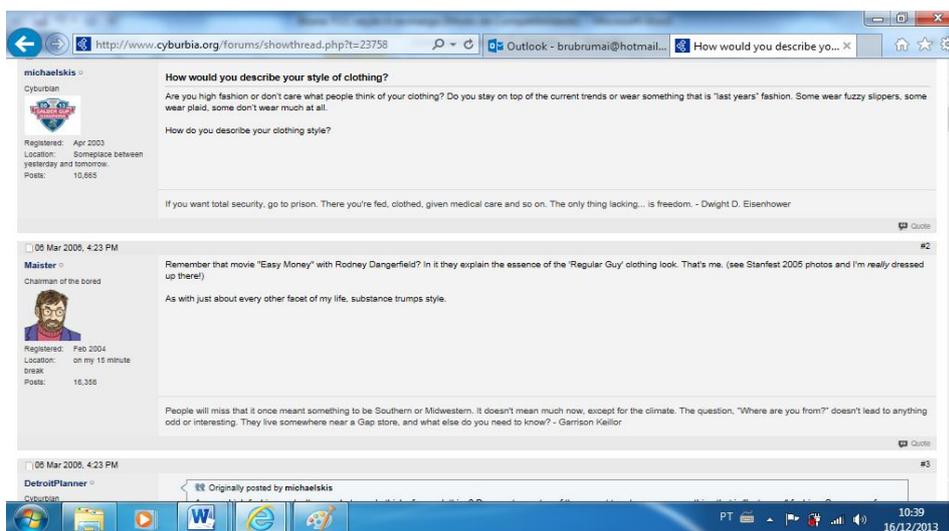
Um dos primeiros critérios levantados pelos autores é uso de materiais autênticos. Na unidade *Which is your style?*, o texto utilizado é uma pequena coletânea de postagens em um fórum *How would you describe your style of clothing?* (<http://www.cyburbia.org/forums/showthread.php?t=23758>) em um blog (Cyburbia: <http://www.cyburbia.org/>), criado em 1994 para um público alvo interessado em urbanismo e arquitetura. Este é um dos assuntos levantados em um fórum denominado “Fórum: Friday afternoon club - Off-topic fórum”, que trata de “conversas gerais, grandes pensamentos, divagações e trocas de opiniões francas sobre assuntos um tanto cósmicos”³. Respondendo a pergunta do fórum, os participantes fizeram comentários sobre seus estilos e descreveram que tipo de roupa usavam em cada ocasião. Como se tratavam de comentários em um blog e de um discurso mais informal, achamos que colocar em balões de fala seria uma forma de preservar de certa forma o suporte original do texto. Conforme sugere Silva (2011), caso não haja possibilidade de ter acesso ao texto digital em aula, é importante buscar adaptar o suporte original (no caso da autora, ela optou por imprimir os guias turísticos da internet). O texto utilizado aqui foi uma pequena seleção dos comentários publicados, seguindo o mesmo critério de Yan (2008), para dar maior ênfase no que queríamos ensinar, sem, no entanto, mudar o vocabulário:

Depois de selecionar os elementos ensináveis, adaptei os textos para os objetivos de ensino, simplificando-os quando necessário para dar ênfase a algumas dimensões. A simplificação ocorreu quando o texto era muito extenso, gerando a necessidade de fazer recortes no material original, porém, sem nenhuma modificação nas palavras e frases, para manter, o máximo possível, a sua autenticidade. (YAN, 2008, p. 56)

No nosso caso, estávamos trabalhando com adjetivos para descrever estilo e vocabulário referente a peças de roupa.

³ Friday afternoon club: Off-topic forum: general chatter, great thoughts, mindless rambling, and frank exchanges of views on less-than-cosmic topics (<http://www.cyburbia.org/forums/forumdisplay.php?f=23>)

Ao reanalisar o texto apresentado aos alunos, entendo que os comentários selecionados foram adequados, mas penso que seria importante manter o formato do fórum, para que os alunos pudessem perceber os comentários como ações sociais entre participantes reais em um blog.



<http://www.cyburbia.org/forums/showthread.php?t=23758>

O tema da unidade foi proposto a partir das observações que fizemos da turma e do que inferimos ser de interesse das alunas, conforme mencionei no início deste trabalho. Ao analisar os Referenciais Curriculares do RS, vimos que o tema identidade é uma das sugestões a serem trabalhadas em todos os anos escolares. Segundo o documento a temática identidade poderia ser trabalhada no decorrer dos anos escolares para que o aluno parta de uma percepção de si mesmo no mundo para então ir trabalhando com temas mais distantes de seu cotidiano. Nesse sentido, a unidade também tinha por objetivo, além de trabalhar identidade, chamar a atenção para estereótipos e diferentes pontos de vista: as maneiras de se vestir podem ser interpretadas como característica identitária tendo como base relações muitas vezes estereotipadas de modelos e estilos com valores sociais; e o que é *fashion* para uma pessoa pode ser brega ou ultrapassado para outra.

Na elaboração das tarefas pensamos nos critérios que Silva (2008) aponta de acordo com os PCN (1998, p 88): 1) insumo: texto, que pode ser verbal ou não; 2) atividade: sugerida pela tarefa a partir do insumo (texto); 3) objetivo: aonde se quer chegar com a atividade; 4) papéis: o que professores e alunos farão no desenvolvimento das tarefas; e 5) organização dos alunos. Na nossa proposta inicial o insumo eram os balões de fala onde foram postos os

comentários das pessoas falando sobre seus estilo. As tarefas elaboradas a partir do insumo foram: usar a estrutura do texto como base para descrever seu estilo; comparar os diferentes estilos que aparecessem no grupo e, a partir dessa tarefa, refletir sobre como e porquê os alunos se vestiam diferente de acordo com a situação; os objetivos dessas tarefas eram possibilitar a reflexão sobre diferentes modos de vestir e agir, questionando possíveis estereótipos; durante o desenvolvimento das atividades, o nosso papel (papel do professor) seria o de mediar as discussões e auxiliar na resolução das tarefas propostas, e o papel dos alunos seria o de se envolver nas atividades propostas e levantar hipóteses e questionamentos sobre o assunto tratado, como um participante ativo das aulas; prevemos que a maior parte das tarefas seriam resolvidas pelos alunos em pequenos grupos, e em seguida as conclusões dos pequenos grupos seriam compartilhadas no grande grupo.

No entanto creio que outros critérios poderiam ter sido observados para garantir uma maior dinamicidade nas aulas e maior envolvimento dos alunos. Critérios usados pela mesma autora em seu trabalho de 2011, baseados na proposta dos RC (RS, 2009), podem ser muito relevantes no replanejamento desta unidade. Os critérios propostos pelos RC (2009, p. 162-164) propõem tarefas que: a) prepararem os alunos para a leitura dos textos, introduzindo-os ao tema e gênero estudado, fazendo uso dos seus conhecimentos prévios ou apresentando os conhecimentos necessários para o trabalho com o texto; b) ajudem os alunos na compreensão dos textos, explorando questões relativas aos gêneros, à contextualização de seus conhecimentos prévios e aos propósitos e recursos dos textos; c) possibilitem a reação dos alunos aos textos; d) respondam aos textos produzidos pelos alunos; e) promovam a reflexão sobre aspectos culturais; f) pratiquem os recursos linguísticos de forma contextualizada; g) reflitam sobre o uso da língua; h) levem a discussão para fora da sala de aula; i) busquem uma interlocução efetiva e publicidade; j) busquem refletir e avaliar o desenvolvimento da unidade.

A primeira tarefa da unidade tinha como objetivo introduzir adjetivos para descrever o estilo e foi realizada pelos alunos junto com a professora. Como muitos adjetivos eram cognatos do português, esta não foi uma tarefa difícil. Os adjetivos que as alunas não sabiam foram explicados pela professora com exemplos: “Se você é *random*, você pega a primeira roupa do seu guarda roupa e veste, não escolhe muito, não segue sempre um mesmo estilo, um dia pode estar mais *casual* outro mais *athletic*”. Para praticar o uso dos adjetivos e discutir que o que é casual para uma pessoa pode não ser para outra, a professora mostrou figuras de catálogos de lojas com diversos estilos de vestir e foi perguntando para as alunas que estilo elas diriam que era aquele. Houve algumas divergências quanto algumas ilustrações

e quanto a outras não. Por exemplo, todos concordaram que uma menina usando *legging* e *top* revelava um estilo *athletic*. Essa foi uma atividade produtiva pois os alunos puderam perceber que a fronteira entre alguns adjetivos, como *casual* e *chic*, por exemplo, depende de pessoa para pessoa. Por exemplo, se uma pessoa trabalha usando calça jeans e uma blusa, essa pode ser uma descrição de estilo casual para ela. No entanto, para outra que usa terno e gravata para trabalhar, esse pode ser um estilo casual, porém chique para quem trabalha de jeans e blusa. Já o estilo *athletic* foi mais consensual.

A segunda tarefa tinha por objetivo que as alunas praticassem os adjetivos usando uma das estruturas explicitadas. No entanto como não havia um lugar designado para elas descreverem seus estilos usando uma das estruturas, mesmo após a professora ter explicado o que deviam fazer, houve vários questionamentos, e foi necessário explicar a tarefa individualmente com um exemplo de cada estrutura para mostrar que elas deviam selecionar uma das estruturas e somente substituir os adjetivos de acordo com o estilo delas. Além de construir um enunciado mais claro para a tarefa, também seria interessante que as alunas pudessem praticar todas as três estruturas e treinar outros adjetivos. Andrighetti (2009) comenta sobre a importância do enunciado das tarefas para alunos iniciantes:

Por se tratar de um material voltado para iniciantes, procurei tomar alguns cuidados no sentido de oferecer um suporte maior para a realização das tarefas. [...] acredito que tornar as instruções mais claras e oferecer um suporte cuidadoso possa contribuir para que se sintam mais seguros para desempenhar as atividades. Para tanto houve uma preocupação na seleção do vocabulário para compor os enunciados das tarefas. Além do cuidado na escolha linguística também procurei oferecer opções de respostas em cada enunciado, principalmente nas tarefas iniciais do curso de COI⁴, e caixas de texto com textos explicativos, que aparecem no corpo das tarefas e têm o intuito de introduzir o trabalho com aspectos mais pontuais nos âmbitos lexicais, prosódicos, culturais, gestuais e linguísticos e chamar a atenção do aluno para o papel desses aspectos para a compreensão. (ANDRIGHETTI, 2009, p.71).

Portanto acho importante incluir nesta atividade um enunciado que explique o que os alunos devem fazer e um espaço apropriado para a realização da tarefa, conforme exemplificado abaixo:

⁴ COI – Compreensão Oral I, disciplina do Programa de Português para Estrangeiros na UFRGS oferecida para alunos iniciantes (nível básico) e que tem como objetivo desenvolver a compreensão oral. Andrighetti (2009) analisa os materiais didáticos que propôs para a disciplina.

2) **How to describe your style:**

I guess, to describe in one word,
traditional.

I'm **stylish**, but I don't always wear

I'm **fashionable**, without being **trendy.**

a) Now it is your turn. Describe your style using these structures filling the gaps with adjectives that describe what you prefer to wear. You can also use the adjectives studied in task 1.

I'm _____ as opposed to _____.

I'm _____, but I don't always wear _____.

I'm _____, without being _____.

A atividade 3 tinha por objetivo a prática do vocabulário para descrever o estilo e fazer as alunas refletirem sobre como se vestem e o que influencia suas escolhas. No entanto, como relatei no início deste trabalho, uma das perguntas propostas não coincidiu com o que havíamos esperado como resposta, que as alunas fossem se identificar com as imagens mostradas. Essa não identificação me fez pensar se isso se deu por causa das modelos que estavam usando as roupas ou por causa das roupas em si, pois os catálogos analisados traziam estilos e roupas casuais. Então, refletindo sobre o propósito do gênero catálogo de lojas, fazer propaganda e estimular o consumidor a comprar, creio que questões que levassem a pensar sobre o gênero envolvido poderiam ser pertinentes e principalmente a discussão sobre os estereótipos que essas propagandas veiculam.

Pensando desta forma eu proporia as seguintes questões para discussão:

- Você costuma olhar catálogos de moda? Por quê?
- Para que você acha que serve um catálogo de moda? Quais as características deles? A quem eles se dirigem?
- Agora dê uma olhada nos catálogos. Como você classifica o estilo das roupas dos catálogos? Você se identifica com os estilos mostrados? Por quê?
- Você acha que este catálogo tem um público específico? Por quê?
- As roupas mostradas servem para diferentes ocasiões? Por quê?
- E você? Você se veste diferente de acordo com a ocasião? Por quê?

A última pergunta já serviria de *warm up* para as tarefas da próxima seção:

2) Check what some other people said about how they dress in different occasions:

WORK:

I wear **long-sleeve shirts to work**, which is more modern. I'm usually in very bright colors.

GOING OUT:

Many of my **work t-shirts** can adapt because of their **fitted style**. I wear this on "dates", when we are going somewhere nice to eat, to a movie , etc.

HANGING AROUND:

Shorts and **old college t-shirts** with **flip flops**. I love my **old hooded sweatshirt** from colleae.

AT HOME:

At home now, I wear mostly **jeans, funky t-shirts**.

WORK:

Work often required **suits** so I tried to find **vintage styles**.

HANGING AROUND:

Going around I usually wear **yoga pants, sweats, t-shirts** and **hoodies...**

More vocabulary:

- vintage style – retro, classic, fashion of the past or high quality from the past.
- fitted style – shaped for a precise fit.
- funky – fashion, cool.

3) Now it's your turn, write down what do you usually wear to go to these places:

I usually wear _____ to go to the gym.

_____ to go work.

_____ to go to school.

_____ to go out.

_____ to go around with friends.

No desenvolvimento da unidade, como resposta para a questão “f”, apresentada no quadro anterior, as alunas disseram que se vestiam sempre da mesma maneira. Então surgiu a discussão sobre a versatilidade das peças de roupas, principalmente da calça jeans, já que, de acordo com a ocasião, somente mudar os acessórios já seria suficiente para ir trabalhar ou ir a uma festa. Por conta disso, sugeri a pergunta (e), que também poderia contribuir para levantar essa discussão.

Ainda sobre a tarefa 2, apresentada acima, apesar de as alunas já estarem familiarizadas com o vocabulário das roupas, uma outra atividade seria necessária para trabalhar com o vocabulário dos textos para as atividades se tornarem mais dinâmicas e menos centradas nas professoras. Nesta atividade, as professoras primeiro chamaram atenção para o vocabulário de roupas que elas já conheciam para depois através de mímica explicar o que elas não entendiam. Sugiro então uma atividade que promova o trabalho com o vocabulário necessário para lidar com a tarefa 2. Um exemplo poderia ser uma tarefa de relacionar figuras e definições, em que os alunos pudessem consultar o dicionário e os colegas.

Por fim uma atividade que levasse em conta a reflexão linguística para os alunos se darem conta do que aprenderam de inglês seria bem importante, além de uma autoavaliação da aprendizagem e uma avaliação das aulas e das atividades desenvolvidas para que o rumo a seguir possa ser decidido em conjunto de acordo com os interesses e as dificuldades dos alunos envolvidos. A atividade de reflexão linguística poderia questionar o modo verbal utilizado para descrever o estilo, além de comparar os usos do *verb to be* no inglês e no português para possibilitar uma reflexão sobre as diferenças estruturais das duas línguas. Quanto à autoavaliação, proponho questões para reflexão sobre o que os alunos entendem que aprenderam ao longo das atividades desenvolvidas em aula e o que mais gostariam de aprender sobre o tema tratado. Essas tarefas serão apresentadas mais detalhadamente na próxima seção.

4.2 A unidade replanejada

Considerando a discussão acima, proponho um novo planejamento da unidade, para que ela se torne mais dinâmica e dê maior suporte para os alunos resolverem as tarefas, além de propor tarefas que façam refletir sobre o uso de estruturas linguísticas, mais explicitamente, para que os alunos percebam o que estão aprendendo.

A tarefa *Warm up* propõe ativar os conhecimentos prévios dos alunos, e poderia ser feita oralmente e no quadro (em vez de ser apresentado no *hand out*). A tarefa 1 tem como objetivo apresentar adjetivos para descrever estilos com o apoio de imagens e permaneceria a mesma da proposta original. Ao mesmo tempo em que os alunos entram em contato com o vocabulário em inglês, haverá uma primeira oportunidade para discutir sobre diferentes perspectivas o que está na moda, o que é elegante, versátil, confortável, etc.

Warm up:

- 1) O que é estilo pra você?
- 2) Que palavras você associa a estilo? (Colocar a palavra ESTILO no quadro e anotar o que os alunos dizem.)
- 3) Como podemos perceber o estilo de alguém?
- 4) Na sua opinião, as pessoas com que você convive têm o mesmo estilo? Como você descreveria esse(s) estilo(s)?

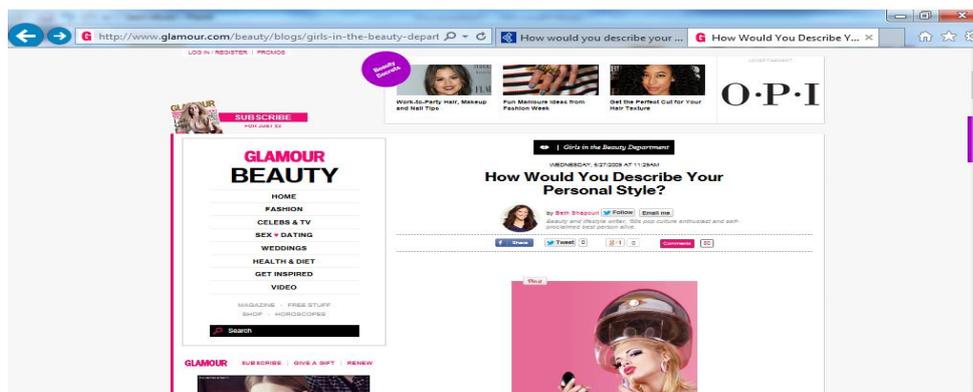
Which is your style?**1) Adjectives to describe your style (your teacher will show you some pictures) :**

trendy(chic) - casual - basic - stylish or fashionable (elegant) - versatile – modern - comfortable - athletic - random - fashion

A seguir, proponho uma breve apresentação de um texto que poderia ser utilizado – um *print screens* da página de um blog com exemplo de comentários dos participantes – em seu suporte original (o ideal aqui seria fazer a atividade no laboratório, usando a internet). Desse modo, busca-se apresentar o uso da língua inglesa em situações onde de fato acontecem e discutir possibilidades de participação.

2) Analise o *print screen* a seguir.

- Que texto é este? Onde está publicado? Sobre o que trata? Quem pode participar?
- Leia os posts do blog e escolha o post com o qual você mais se identifica. Esteja preparado para justificar sua escolha para os seus colegas.
- Agora sublinhe as expressões utilizadas nos posts para descrever estilo. Quais você conhece? Compare sua resposta com a dos colegas para aprender novas expressões. Você pode utilizar o dicionário para conferir sua resposta.



- Bella321** May 30, 2009
 Jeans and tee shirts...a rough girl look with my ragged old shoes Im kinda like Bella from Twilight the jeans and tee shirts yet when she falls in love her style is allittle girlye Im kinda like that I can relate to her compleatly. I love jeans they are so comfy and look good with anything tee shirts are fun to wear when your chilling out around home I wear the pretty shirts when Im out with friends
- julie_dlc** May 30, 2009
 This is fun: My style is polished and sexy with a slightly punk rock edge.
- sunflowersinthesnow** May 28, 2009
 My style is kind of bold, quirky, chic. Yeah, that totally makes sense.
- spookylicorice** May 28, 2009
 My idea of my style is way more conceptual than it actually looks. I like to think I have way more of a style than I actually do, which is kind of sad. Most of the time I just end up rolling out of bed and throwing on the closest comfy, shapeless crap I can find.

<http://www.glamour.com/beauty/blogs/girls-in-the-beauty-department/2009/05/how-would-you-define-your-pers.html>. Access on December 16, 2013.⁵

A tarefa 3 visa propiciar uma primeira prática com o vocabulário, agora com uma seleção de algumas partes dos comentários encontrados no fórum. Foi incluída uma tarefa que explicita e provê espaço para os alunos fazerem o exercício de forma mais adequada e uma

⁵ Outros tipos de blogs poderiam ser utilizados como <http://dressmeblog.me/classic-whats-your-style/>, que utiliza uma linguagem mais formal e fala do estilo clássico de se vestir, escrito pela consultora de imagem e fashion blogger Jasmine Smith; o blog <http://www.rocknrollerr.com/category/items-that-rock/>, escrito por Jenny, mostra o estilo *rock and roll* de se vestir; o blog <http://www.mrkate.com/about/>, escrito pela designer e estilista Kate Albrecht, mostra sua criatividade em criar estilos, utilizando o que você tem em casa mesmo.

tarefa na qual os alunos pudessem comparar suas respostas em grupos, concordando ou não com a resposta do colega e assim questionar os modos de se vestir e de descrever o outro.

3)How to describe your style:

I guess, to describe in one word, I'm **trendy** as opposed to **traditional**.

I'm **fashionable**, without being **trendy**.

I'm **stylish**, but I don't always wear the **latest trends**.

a) Now it is your turn. Describe your style using these structures filling the gaps with adjectives that describe what you prefer to wear. You can also use the adjectives studied in task 1.

I'm _____ as opposed to _____.

I'm _____, but I don't always wear _____.

I'm _____, without being _____.

b) In groups, compare your answers with your classmates: are they similar or different? Why?

A tarefa seguinte foi ampliada de modo que as questões focassem no gênero catálogo de loja, dessa forma refletindo sobre a interlocução, propósito e o que faz os alunos se identificarem ou não com os modos de se vestir mostrados. Além disso, os alunos podem refletir sobre como eles se posicionam frente a esse tipo de propaganda.

Análise os catálogos. Em grupo, discutam as seguintes questões:

- Você costuma olhar catálogos de moda? Por quê?
- Para que você acha que serve um catálogo de moda? Quais as características deles? A quem eles se dirigem?
- Agora de uma olhada nos catálogos. Como você classifica o estilo das roupas dos catálogos? Você se identifica com os estilos mostrados? Por quê?
- Você acha que este catálogo tem um público específico? Por quê?
- As roupas mostradas servem para diferentes ocasiões? Por quê?
- E você? Você se veste diferente de acordo com a ocasião? Por quê?

Na tarefa seguinte foram incluídas uma seção de atividades de pré-leitura, com intuito de deixar os alunos mais familiarizados com o texto antes da leitura e prover um *input* visual sobre o vocabulário. Essa atividade também poderia ser realizada em forma de jogo no qual os alunos tivessem que relacionar as cartas das figuras com suas definições. O enunciado da tarefa que solicita dizer o tipo de roupa que usam em cada lugar foi reescrito para ficar mais claro. Também foi incluída uma tarefa de comparação das respostas, propiciando mais uma oportunidade para reflexão.

Warm up!

1) Match the words below with the pictures:

- a) long-sleeve shirt b) short-sleeve shirt c) college t-shirt d) t-shirt
 e) yoga pants f) hooded sweatshirt / hoodie g) flip flops h) suit



2) Check what some other people said about how they dress in different occasions:

a)

WORK:
I wear **long-sleeve shirts to work**, which is more modern. I'm usually in very bright colors.

b)

GOING OUT:
Many of my **work t-shirts** can adapt because of their **fitted style**. I wear this on "dates", when we are going somewhere

c)

HANGING AROUND:
Shorts and old college t-shirts with flip flops. I love my **old hooded sweatshirt** from college.

d)

AT HOME:
At home now, I wear mostly **jeans, funky t-shirts.**

d)

WORK:
Work often required **suits** so I tried to find **vintage styles.**

f)

HANGING AROUND:
Going around I usually wear **yoga pants, sweats, t-shirts and hoodies...**

3) Now check which ones apply to you.

More vocabulary:

- vintage style – retro, classic, fashion of the past or high quality from the past.
- fitted style – shaped for a precise fit.
- funky – fashion, cool.

4) Now it's your turn! Write down what you usually wear to go to these places.

Grammar note: adverbs of frequency
never, always, sometimes, usually

_____ to go to the gym.
I usually wear _____ to go to work.
I never wear _____ to go to school.
I sometimes wear _____ to go out.
I always wear _____ to go around with friends.

5) Share your answers with your friends: are your styles similar or different?

Por fim foram incluídas mais duas seções na unidade. Uma, *Thinking about language forms and uses*, para propor uma reflexão linguística sobre as estruturas que os

alunos estão aprendendo outros contextos em que eles podem usar essas estruturas e para compararem o inglês com a língua portuguesa, no intuito de perceberem que há diferentes formas de dizer uma informação em diferentes línguas.

Thinking about language forms and uses:

- 1) Which verb tense (present, past, future) did you use to describe your style? Why?
- 2) Which adverbs of frequency did you use? Why?
- 3) What ideas can you express with verb *to be*?
- 4) Compare the use of verb *to be* in English and in Portuguese. Is it similar or different?

To say you age:

To say what you do:

To introduce yourself:

To express feelings:

To define your style:

Other:

- 5) List some adjectives you can use to describe someone's style in English.

A segunda seção incluída na unidade busca retomar o que foi feito na unidade e prover mais uma oportunidade para os alunos utilizarem as estruturas e vocabulário estudados.⁶ Segundo Scrivener (2005, p. 229): “Nosso trabalho não termina no momento em que os alunos entram em contato com novo léxico; precisamos ajudá-los a praticar, aprender, memorizar, acessar e usar os novos itens”⁷. Por essa razão é importante lembrar que, para que o aluno possa aprender, ele precisa praticar e usar os itens em foco várias vezes, especialmente se é iniciante. Além disso, revisões são necessárias visto que o aluno não está exposto constantemente a uma língua adicional como acontece no caso da língua materna, onde as regras da língua são naturalmente internalizadas. Por isso a necessidade de promover diferentes tarefas em sala de aula com maior e gradativamente menor apoio para que o aluno possa se sentir mais seguro na língua que está aprendendo:

Parece que os aprendizes precisam fazer várias coisas para serem capazes de adicionar qualquer item gramatical ao seu repertório linguístico. Eles provavelmente precisam estar **expostos** à língua; eles precisam **perceber** e **compreender** os itens usados; eles precisam **tentar usar** a língua sozinhos em práticas mais “seguras” e em contextos mais exigentes; eles precisam **lembrar** do que aprenderam (SCRIVENER, 2005, p. 253)⁸

⁶ Agradeço a Professora Paola Guimaraes Salimen pela sugestão da organização sequencial das tarefas desta seção, de forma que o aluno possa passar gradativamente de exercícios mais controlados (a partir de modelos mais estruturados) para atividades menos controladas (mais livres) e, gradualmente, mobilizando um maior número de habilidades, começando pela leitura, a seguir leitura e escrita e por último leitura, escrita e produção oral.

⁷ Our job does not finish as soon as students have first met some new lexis; we need to help them practice, learn, store, recall and use the items. (SCRIVENER, 2005, p. 229)

⁸ It seems likely that learners have to do a number of things to be able to start making any new grammar item part of their own personal stock of language. They probably need to have **exposure** to the language; they need to **notice** and **understand** items being used; they need to **try using** language themselves in “safe” practice ways and in more demanding contexts; they need to **remember** the things they have learnt. (SCRIVENER, 2005, p. 253)

Let's practice more!**1) Check if it is true (T) or false (F), according to your classmate's styles:⁹**

- () Amanda is athletic because she likes to wear dresses to go to the gym.
- () Fernanda wears casual clothes to work.
- () Andre likes jeans because of their fitted style.
- () Felipe is random because he wears suits to go work.
- () Mariana is trendy because she likes to wear Renner's clothes.
- () Ronaldo wears funky clothes to hang around with his friends.
- () Mariana usually wears hoodies in class.
- () Suelen wears shorts, t-shirts and flip flops to go to the shopping mall.
- () Marcos wears suits at home.

⁹ Os nomes utilizados aqui são fictícios, mas sugere-se, para uma maior contextualização e para que a tarefa seja significativa, que sejam usados os nomes reais dos alunos e sentenças que podem ou não ser verdade para eles. Desta forma, espera-se que eles efetivamente prestem atenção ao sentido do que está sendo expresso em inglês.

2) Complete with verb *to be* and the vocabulary you learned today:

Example: My sister **is** very **stylish** . She likes to wear a **leather jacket** to go out.

- a) My mom _____ very _____ she likes to wear _____ when she goes shopping.
- b) My friends and I _____ because we like to wear _____ to hang around.
- c) My teacher _____ very _____ because she likes to wear _____ to work.
- d) My favorite singer _____ and _____ .
_____ is my favorite _____. He _____ and _____.

3) Now think about a famous person whose style you admire. Be prepared to ask and answer the following questions:

Is he a man?

Is she a woman?

Are his clothes stylish?

Are her clothes elegant?

You can answer the question using:

Affirmative answers	Negative answers
Yes, he is.	No, he isn't.
Yes, she is.	No, she isn't.
Yes, they are.	No, they aren't.

You can comment on your classmate's opinion, agreeing or disagreeing with him:

I don't think so! I agree! That's not true! I totally agree! Yeah! No way!

Ao final da unidade, conforme mencionam os vários autores citados neste trabalho, é importante proporcionar um momento para a autoavaliação, pois isso pode dar novos rumos ao projeto que se está desenvolvendo em sala de aula ou definir novas atividades em que os alunos gostariam de se envolver. Por isso proponho as seguintes questões para avaliação dos alunos da unidade desenvolvida, tendo como base a autoavaliação apresentada por Silva (2008, p. 28) e as unidades exemplo apresentadas pelos RC (2009):

Nesta unidade, o que você aprendeu sobre:

- a) Estilo?
- b) Catálogos de loja?
- c) Modos de se vestir?
- d) Valores atribuídos a diferentes modos de se vestir?
- e) Seu próprio estilo?

Que habilidades você desenvolveu com relação a:

- a) ler em inglês: _____
- b) se posicionar sobre o tema: _____
- c) refletir sobre o tema: _____
- d) analisar textos: _____
- e) outras: _____

O que você aprendeu sobre:

- a) vocabulário: _____
- b) verbos: _____
- c) adjetivos: _____
- d) advérbios de frequência: _____

O que mais você gostaria de aprender sobre o tema trabalhado?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a questão de como adequar uma das unidades didáticas utilizadas no meu Estágio de Docência em Língua Inglesa I para que alcançasse os objetivos de ensino propostos, sendo eles o autoconhecimento (refletir sobre o seu estilo e os de outras pessoas), o letramento (ler textos para discutir valores e práticas relacionadas a diferentes estilos e descrever e comparar estilos usando a língua inglesa). Ao longo da elaboração do mesmo, percebi a ênfase das obras consultadas na discussão de como tornar as aulas de língua inglesa, seja na escola pública ou em outros contextos, mais interessante para os alunos, além de focar em suas necessidades de aprendizagem, concebendo assim uma aprendizagem significativa, que pressupõe um sujeito que faz parte de uma sociedade, permeada por valores e crenças, que devem ser percebidos e compreendidos por esse sujeito para sua efetiva participação na mesma.

Contudo creio que muitas vezes sendo apresentados a conceitos e ideias que parecem revolucionar o ensino na escola, como o objetivo de desenvolver o letramento, o ensino de uma língua baseado em gêneros do discurso e práticas sociais, e da aprendizagem por meio de projetos, temos a impressão que tudo o que for feito de forma mais sistematizada com relação à estrutura de uma língua nos leva a sermos professores tradicionais, quando na verdade, esse tipo de tarefa passam somente a ter um propósito mais definido e contextualizado. É importante perceber que os exercícios de uma aula tradicional que visam o exercício de estruturas linguísticas não perderam seu lugar, mas busca-se torná-los mais contextualizados, utilizando-os como meio de fixar estruturas de forma lúdica e significativa.

Neste trabalho tentei responder a questão “Quais tarefas poderiam ser incluídas em uma das unidades didáticas planejadas que propiciassem [essa] reflexão e dessem conta das necessidades de aprendizagem dos alunos, tornando a aula mais produtiva para eles?” A partir das leituras realizadas, selecionei critérios que me pareceram acrescentar informações relevantes para minha unidade didática. Junto com esses critérios analisei o contexto de sala de aula no qual foi desenvolvida a unidade para então refletir e discutir quais possíveis tarefas poderiam dar conta das necessidades de aprendizagem dos alunos envolvidos.

Concordo com Silva (2011), quando afirma que uma unidade didática desenvolvida para uma turma específica dificilmente poderá ser reutilizada se pensarmos na singularidade que representa cada grupo de alunos pelos quais somos responsáveis. No entanto, creio que, levando em conta a temática de unidade preparada, sendo ela relevante para mais de um grupo de alunos, ela pode ser reutilizada com adaptações. O exercício que relatei aqui de

replanejamento busca relatar, assim, a minha própria aprendizagem sobre a conscientização de que é necessário tornar as aulas significativas para os alunos e que o constante repensar e refletir as tarefas propostas é fundamental na prática docente e na criação de possibilidades de aprendizagem. Dessa forma espero ter contribuído para a reflexão sobre a preparação do professor para as aulas que vai ministrar, trabalhando com projetos, unidades didáticas ou o livro texto. Os critérios levantados aqui para o planejamento de uma unidade didática explicitam o papel do aluno como figura central no processo de ensino e aprendizagem e do professor como observador cuidadoso de como sua prática em sala de aula pode ajudar esse aprendiz a se construir de forma mais efetiva.

Por fim é bom lembrar que: “A educação linguística em línguas adicionais terá sido bem-sucedida se os educandos estiverem capacitados a usar o que aprenderam na aula de Inglês para participar dos discursos que também se organizam em inglês” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 39). Para tanto precisamos que nossos alunos saiam de nossas salas de aula seguros de que aprenderam alguma coisa, alguma coisa relevante, algo que lhe diz respeito e que os mova a serem cidadãos cada vez mais participantes e aptos a questionar e agir quando necessário na sociedade da qual fazem parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais. 2009. 196 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ABDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. Pedagogia de Projetos: reflexão sobre a prática no ensino de Português como L2. 2006. 34 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

HERNANDÉZ, Fernando. Os Projetos de Trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. Projeto - Revista de Educação: projetos de trabalho. Porto Alegre v. 3 n. 4, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do estado da Educação, Departamento Pedagógico. Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHLATTER, Margarete. Pedro de Moraes Garcez. Línguas Adicionais na escola: Aprendizagem colaborativa em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Cláudia Helena Dutra. Letramento, gêneros do discurso e práticas sociais: ensino de Língua Adicionais na educação de jovens e adultos. Dissertação de Mestrado. 2011. 206f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SILVA, Cláudia Helena Dutra. Uma proposta de letramento para o ensino de língua estrangeira na escola pública. Trabalho de Conclusão de curso. 2008. 48 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SCRIVENER, James. Learning Teaching: A Guidebook for English Teachers. Oxford: Macmillan, 2005. 2nd edition.

YAN, Quiaorong. De Práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas. Dissertação de Mestrado. 2008. 128 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ANEXO I

Warm up:

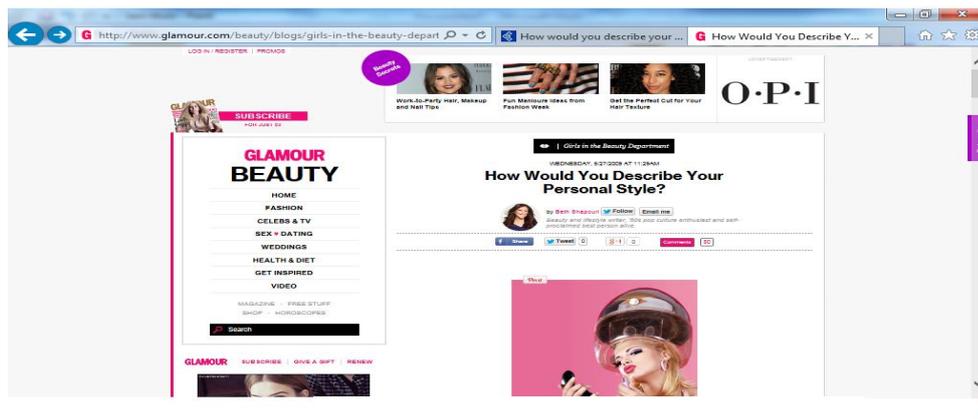
- 5) O que é estilo pra você?
- 6) Que palavras você associa a estilo? (Colocar a palavra ESTILO no quadro e anotar o que os alunos dizem.)
- 7) Como podemos perceber o estilo de alguém?
- 8) Na sua opinião, as pessoas com que você convive têm o mesmo estilo? Como você descreveria esse(s) estilo(s)?

Which is your style?

6) Adjectives to describe your style (your teacher will show you some pictures) :
trendy(chic) - casual - basic - stylish or fashionable (elegant) - versatile – modern - comfortable - athletic - random – fashion.

7) Analise o *print screen* a seguir.

- d) Que texto é este? Onde está publicado? Sobre o que trata? Quem pode participar?
- e) Leia os posts do blog e escolha o post com o qual você mais se identifica. Esteja preparado para justificar sua escolha para os seus colegas.
- f) Agora sublinhe as expressões utilizadas nos posts para descrever estilo. Quais você conhece? Compare sua resposta com a dos colegas para aprender novas expressões. Você pode utilizar o dicionário para conferir sua resposta.



Bella321 May 30, 2009
 Jeans and tee shirts...a rough girl look with my ragged old shoes Im kinda like Bella from Twilight the jeans and tee shirts yet when she falls in love her style is alittle girlie Im kinda like that I can relate to her compleatly. I love jeans they are so comfy and look good with anything tee shirts are fun to wear when your chilling out around home I wear the pretty shirts when Im out with friends
LIKE REPLY

julie_dlc May 30, 2009
 This is fun: My style is polished and sexy with a slightly punk rock edge.
LIKE REPLY

sunflowersinthesnow May 28, 2009
 My style is kind of bold, quirky, chic. Yeah, that totally makes sense.
LIKE REPLY

spookylicorice May 28, 2009
 My idea of my style is way more conceptual than it actually looks. I like to think I have way more of a style than I actually do, which is kind of sad. Most of the time I just end up rolling out of bed and throwing on the closest comfy, shapeless crap I can find.
LIKE REPLY

<http://www.glamour.com/beauty/blogs/girls-in-the-beauty-department/2009/05/how-would-you-define-your-pers.html>. Access on December 16, 2013. ³

4) How to describe your style:

I guess, to describe in one word, I'm **trendy** as opposed to **traditional**.

I'm **stylish**, but I don't always wear the **latest trends**.

I'm **fashionable**, without being **trendy**.

- a) Now it is your turn. Describe your style using these structures filling the gaps with adjectives that describe what you prefer to wear. You can also use the adjectives studied in task 1.

I'm _____ as opposed to _____.

I'm _____, but I don't always wear _____.

I'm _____, without being _____.

- b) In groups, compare your answers with your classmates: are they similar or different? Why?

Analise os catálogos. Em grupo, discutam as seguintes questões:

- Você costuma olhar catálogos de moda? Por quê?
- Para que você acha que serve um catálogo de moda? Quais as características deles? A quem eles se dirigem?
- Agora de uma olhada nos catálogos. Como você classifica o estilo das roupas

- dos catálogos? Você se identifica com os estilos mostrados? Por quê?
- d) Você acha que este catálogo tem um público específico? Por quê?
- e) As roupas mostradas servem para diferentes ocasiões? Por quê?
- f) E você? Você se veste diferente de acordo com a ocasião? Por quê?

Warm up!

1) Match the words below with the pictures:

- a) long-sleeve shirt b) short-sleeve shirt c) college t-shirt d) t-shirt
- e) yoga pants f) hooded sweatshirt / hoodie g) flip flops h) suit



2) Check what some other people said about how they dress in different occasions:

a) **WORK:**
I wear **long-sleeve shirts to work**, which is more modern. I'm usually in very bright colors.

b) **GOING OUT:**
Many of my **work t-shirts** can adapt because of their **fitted style**. I wear this on "dates", when we are going somewhere

e) **HANGING AROUND:**
Shorts and old college t-shirts with flip flops. I love my **old hooded sweatshirt** from college.

d) **AT HOME:**
At home now, I wear mostly **jeans, funky t-shirts.**

f) **WORK:**
Work often required **suits** so I tried to find **vintage styles.**

f) **HANGING AROUND:**
Going around I usually wear **yoga pants, sweats, t-shirts and hoodies...**

8) Now check which ones apply to you.

More vocabulary:

- vintage style – retro, classic, fashion of the past or high quality from the past.
- fitted style – shaped for a precise fit.
- funky – fashion, cool.

9) Now it's your turn! Write down what you usually wear to go to these places.

Grammar note: adverbs of frequency
never, always, sometimes, usually

		to go to the gym.
I usually wear		to go to work.
I never wear		to go to school.
I sometimes wear		to go out.
I always wear		to go around with friends.

10) Share your answers with your friends: are your styles similar or different?

Thinking about language forms and uses:

- 1) Which verb tense (present, past, future) did you use to describe your style? Why?
- 2) Which adverbs of frequency did you use? Why?
- 3) What ideas can you express with verb *to be*?
- 4) Compare the use of verb to be in English and in Portuguese. Is it similar or different?

To say you age:

To say what you do:

To introduce yourself:

To express feelings:

To define your style:

Other:

- 5) List some adjectives you can use to describe someone's style in English.

Let's practice more!**5) Check if it is true (T) or false (F), according to your classmate's styles:¹⁰**

- () Amanda is athletic because she likes to wear dresses to go to the gym.
- () Fernanda wears casual clothes to work.
- () Andre likes jeans because of their fitted style.
- () Felipe is random because he wears suits to go work.
- () Mariana is trendy because she likes to wear Renner's clothes.
- () Ronaldo wears funky clothes to hang around with his friends.
- () Mariana usually wears hoodies in class.
- () Suelen wears shorts, t-shirts and flip flops to go to the shopping mall.
- () Marcos wears suits at home.

¹⁰ Os nomes utilizados aqui são fictícios, mas sugere-se, para uma maior contextualização e para que a tarefa seja significativa, que sejam usados os nomes reais dos alunos e sentenças que podem ou não ser verdade para eles. Desta forma, espera-se que eles efetivamente prestem atenção ao sentido do que está sendo expresso em inglês.

6) Complete with verb *to be* and the vocabulary you learned today:

Example: My sister **is** very **stylish** . She likes to wear a **leather jacket** to go out.

- f) My mom _____ very _____ she likes to wear _____ when she goes shopping.
- g) My friends and I _____ because we like to wear _____ to hang around.
- h) My teacher _____ very _____ because she likes to wear _____ to work.
- i) My favorite singer _____ and _____ .
_____ is my favorite _____. He _____ and _____ .

7) Now think about a famous person whose style you admire. Be prepared to ask and answer the following questions:

Is he a man?

Is she a woman?

Are his clothes stylish?

Are her clothes elegant?

You can answer the question using:

Affirmative answers	Negative answers
Yes, he is.	No, he isn't.
Yes, she is.	No, she isn't.
Yes, they are.	No, they aren't.

You can comment on your classmate's opinion, agreeing or disagreeing with him:

I don't think so! I agree! That's not true! I totally agree! Yeah! No way!

Nesta unidade, o que você aprendeu sobre:

- a) Estilo?
- b) Catálogos de loja?
- c) Modos de se vestir?
- d) Valores atribuídos a diferentes modos de se vestir?
- e) Seu próprio estilo?

Que habilidades você desenvolveu com relação a:

- a) ler em inglês: _____
- b) se posicionar sobre o tema: _____
- c) refletir sobre o tema: _____
- d) analisar textos: _____
- j) outras: _____

O que você aprendeu sobre:

- e) vocabulário: _____
- f) verbos: _____
- g) adjetivos: _____
- h) advérbios de frequência: _____

O que mais você gostaria de aprender sobre o tema trabalhado?

ANEXO II

Student's Day

Submitted by nidiacec on 21 September, 2008 - 03:23

In Argentina students celebrate their day on 21st September and it is also the arrival of Spring. Students prepare outdoors activities to enjoy the nature, to eat in the open outside, to play sports, in other words, they get pleasure from the new scenery offered by the new season. Spring is welcomed indeed.

Students participate actively in social meetings planned by themselves. They go dancing, camping and they also organise parties or they simply gather in a house to drink 'mate', a typical Argentine drink. Music is always present.

In Buenos Aires students usually go to 'Bosques de Palermo', which is one of the largest park in Buenos Aires. The area allows visitors to enjoy the streets for joggins, bikes rides as well as a bit of sunbathing.

Many groups with distinct tribal features such as Floggers, Emos, Cumbieros or Posh can be found there or in any other park. Each group shares the way they dress, the music they listen to or their attitudes to life.

Floggers is a very popular group among teenagers. The origin of the word comes from foto (photo) and the association with the word log, that is to say, photolog or photoblog.

They sign their friend's fotolog. A flogger is popular when his or her photolog is frequently visited and signed. They wear V-necks fluorescent t-shirts, tight coloured jeans called 'chupines' and canvas trainers or skate shoes. As regards their physical appearance they wear long fringe covering their eyes. They listen to Techno music.

Cumbieros are also very popular. The name of the group comes from the kind of music they listen to: Cumbia. Argentina Cumbia, especially Cumbia Villera which is one type of Argentinian Cumbia is music of protest. It expresses both political and society complaints. The topics are related to drugs, crime, poverty, social classes and exclusion. Some of the lyrics are very aggressive and against the law.

There are also Floggers Cumbieros who see the world in the way the Cumbieros do, but they also have their own fotolog and spend a lot of hours in the cybercafes.

Other group is the Emos. Their members are shy and sensitive teenagers. They have dyed black hair brushed over one side of the face in order to protect themselves from the world which is considered by this group as a difficult and cruel place to live in. They are dressed in black clothes and they listen to sentimental music.

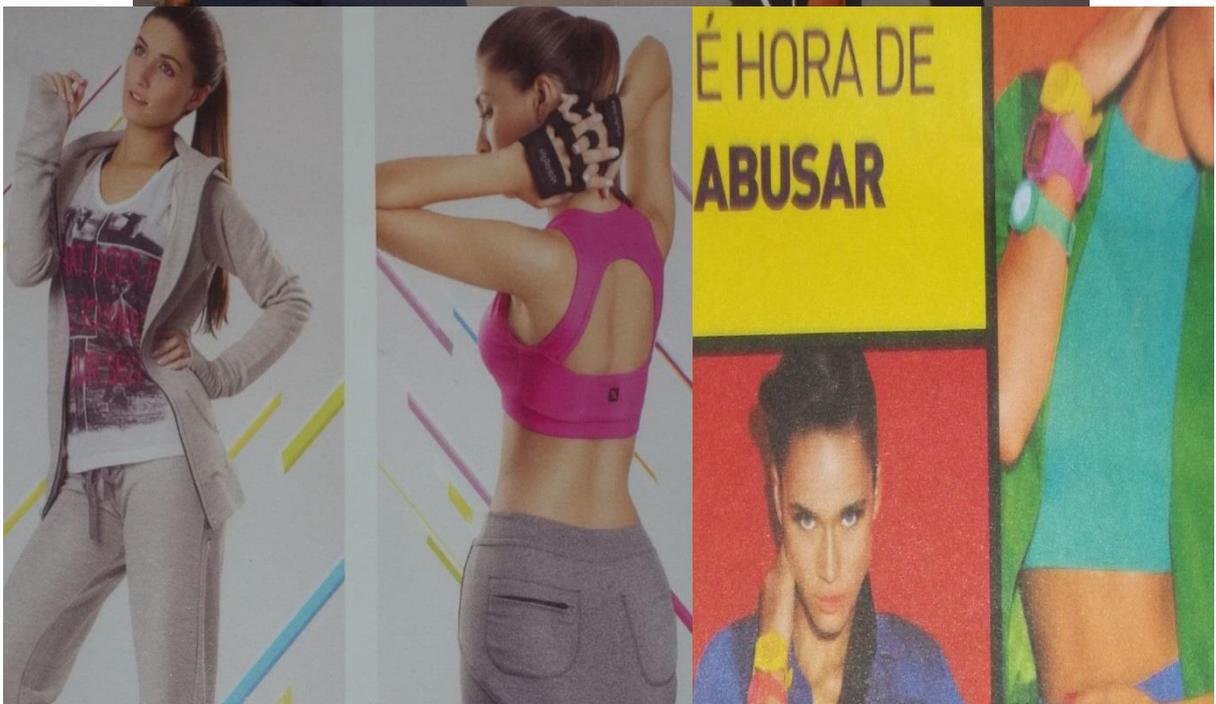
Other remarkable group is the Posh or 'chetos'. Posh are trendy people. Their look is very important for them. They only wear designer clothes. Their favourite music is Techno.

Students have different perspectives of the world which are expressed in their attitudes, music, feelings and the way they look like. Each group is defined by their identity which is closely related to the idea of culture. Identities are formed through the cultures to which belong or in which people participate, and all of them participate in celebrating the student's day.

<http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/nidia-cecchetto-reuter/student%20B4s-day>

ANEXO III

Exemplos de catálogos utilizados em aula:



ANEXO IV

Perfil do Facebook feito pelos alunos

https://www.facebook.com/r

Home Find Friends

Sponsored

Voé GOL a Partir de R\$69
voegol.com.br

Compre Passagem GOL e pague em até 10x Sem Juros. Compre Agora!

Dr. Felipe Ruschel - Cirurgião Plástico
Dr. Felipe Ruschel

Cirurgião Plástico - Membro Titular da SBCP Porto Alegre - 3333 3085 e Lajeado - 3714 2765
Like - 28,446 people like Dr. Felipe Ruschel - Cirurgia Plástica.

Timeline About Photos 1 Friends 11 More

People You May Know See All

9 mutual friends Add Friend

2 mutual friends Add Friend

2 mutual friends Add Friend

Timeline Recent

+ What teams do you like?

Music

+ What music do you like?

Movies

+ What movies have you watched?

TV Shows

June 3, 2013

Which is my style?

Like · Comment · Share 4

June 3, 2013 at 3:45pm · Like basic, versatile, modern ... By

June 3, 2013 at 3:46pm · Like stylish, rock, modern... By

June 3, 2013 at 3:47pm · Like stylish, modern ... By

Brunka Meia Cool! 😊
June 16, 2013 at 4:27pm · Like

Write a comment...

Recent

2013

Born

Sponsored