



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA

PALOMA ALVES DA SILVA

**O TRABALHO COM OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA: APERFEIÇOANDO AS HABILIDADES COMUNICATIVAS POR MEIO
DA SÉRIE: *ONE DAY AT A TIME***

CAJAZEIRAS – PB

2019

PALOMA ALVES DA SILVA

**O TRABALHO COM OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA: APERFEIÇOANDO AS HABILIDADES COMUNICATIVAS POR MEIO
DA SÉRIE: *ONE DAY AT A TIME***

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Área de Concentração: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa

Orientador: Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva

CAJAZEIRAS – PB

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S586t Silva, Paloma Alves da.
O trabalho com os temas transversais nas aulas de Língua Inglesa:
aperfeiçoando as habilidades comunicativas por meio da série: *One day at a
time* / Paloma Alves da Silva. - Cajazeiras, 2019.
49f.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2019.

1. Língua Inglesa - ensino. 2. Temas transversais. 3. Abordagem
comunicativa de ensino. 4. Habilidades integradas. I. Silva, Fabiane Gomes
da. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação
de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.111

PALOMA ALVES DA SILVA

**O TRABALHO COM OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA: APERFEIÇOANDO AS HABILIDADES COMUNICATIVAS POR MEIO
DA SÉRIE: *ONE DAY AT A TIME***

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Monografia aprovada em 09/07/2019.

BANCA EXAMINADORA

Fabiane Gomes da Silva

Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva
(Orientador)

Elinaldo Menezes Braga

Prof. Me. Elinaldo Menezes Braga.
(Examinador interno - UFCG)

Francisco Francimar de Sousa Alves

Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves.
(Examinador interno - UFCG)

Aos meus pais por serem minha fonte de inspiração inesgotável.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força e coragem e não me deixar desistir de realizar meus sonhos mesmo diante de dificuldades.

Aos meus pais, que não mediram esforços para que eu e as minhas irmãs pudéssemos estudar e ter melhores oportunidades de vida, e que sempre nos apoiaram nas nossas decisões.

Ao meu professor e orientador, Fabione Gomes, por toda contribuição, não apenas durante a construção deste trabalho, mas durante todo o curso e os anos como coordenador do Pibid. Seus ensinamentos foram essenciais para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Aos professores do curso de Letras UFCG/CFP, especialmente, Elinaldo Menezes e Francimar de Sousa, que aceitaram o convite para fazer parte da banca examinadora.

A toda minha família, em especial, as minhas irmãs, Priscila e Luthymilla, que foram as minhas primeiras amigas e eu sei que estarão comigo para sempre.

Ao meu namorado, Caio César, por me compreender, me apoiar e ser o meu lugar de paz e aconchego.

A minha amiga Nayara, que sempre foi meu porto seguro, disposta a me ajudar em todos os momentos.

Aos meus queridos colegas de curso, que se tornaram parceiros de vida, especialmente Larissa Lacerda, Kimbily Vanessa, Gercica Francelino, Robson Renan e Gilliard de Sousa. Com eles a caminhada se tornou mais leve e feliz. Gratidão eterna.

A todos que contribuíram para a realização desta pesquisa.

“In learning you will teach, and in teaching you will learn.”
— **Phil Collins**

RESUMO

O ensino de Língua Inglesa cada vez mais, exige dos professores uma atenção à necessidade de contextualizar o processo de aprendizagem do idioma. Essa contextualização, conseqüentemente, envolve a reflexão sobre as mudanças sociais e temas que perpassam o cotidiano dos sujeitos envolvidos neste processo. Quando temas transversais, socialmente relevantes, estão presentes na sala de aula, os alunos tendem a atribuir maior significado à própria aprendizagem e o ensino realiza sua função no tocante à formação crítica dos estudantes e o debate sobre a cidadania. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo principal propor uma seqüência didática com a realização de uma atividade lingüístico-comunicativa, trabalhando as habilidades de leitura, escrita, audição e fala de forma integrada, a partir da série de tv *One day at a time* e dois dos seus principais temas: Feminismo e Imigração. Para tanto, este trabalho contou com o suporte teórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000); PCN+ (2002); OCEM (2006); BNCC (2016); Além de autores como Oliveira (2014); Holden (2009); Lopes-Rossi (2003); Dolz e Schneuwly (2004); dentre outros. Assim, este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, com análises e propostas que pretendem contribuir com sugestões para aulas similares, nos moldes da abordagem comunicativa de ensino.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Temas Transversais. Abordagem Comunicativa. Habilidades Integradas.

ABSTRACT

The English Language Teaching, increasingly, requires the attention of teachers to the need of contextualizing the process of language learning. This contextualization, therefore, involves the reflection of the social changes and the themes that perpass the daily life of the people involved in this process. When socially relevant transversal themes are present in the classroom, students tend to attach greater significance to the learning process itself and the teaching process performs its role with regard to the critical student formation and the debate on citizenship. In this context, the present research has as its main objective to propose a didactic sequence with the accomplishment of a linguistic-communicative activity, working the abilities of reading, writing, listening and speaking in an integrated way, from the television series *One day at a time* and two of its main themes: Feminism and Immigration. Hence, this work had the theoretical support of documents as PCN (2000); PCN + (2002); OCEM (2006); BNCC (2016); In addition to authors such as Oliveira (2014); Holden (2009); Lopes-Rossi (2003); Dolz and Schneuwly (2004); among others. Thus, this study consists of a bibliographical research, with analyzes and proposals that intend to contribute with suggestions for similar ideias of classes, in the mold of the communicative approach of teaching.

Keywords: English Language Teaching. Transversal Themes. Communicative Approach. Integrated Skills.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Esquema de Sequência Didática.....	32
Figura 2: O procedimento da Sequência Didática.....	33
Figura 3: Atividade discursiva abordando temas transversais	41
Quadro 1: Conteúdos a serem abordados na sequência didática.	34
Quadro 2: Planejamento de aula para o módulo I.....	36
Quadro 3: Atividade proposta de leitura, escrita e interpretação textual	37
Quadro 4: Identificando os tempos verbais presentes no episódio	38
Quadro 5: Desenvolvendo a compreensão auditiva em Língua Inglesa	39
Quadro 6: Atividade de produção oral.....	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. OS TEMAS TRANSVERSAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO	14
1.1 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO BRASIL	14
1.2 OS TEMAS TRANSVERSAIS: DEFINIÇÕES E ORIENTAÇÕES DE TRABALHO EM SALA DE AULA	18
1.3 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO	20
2. AS HABILIDADES COMUNICATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: DO LETRAMENTO AO USO DOS TEMAS TRANSVERSAIS	23
2.1 AS HABILIDADES COMUNICATIVAS: O TRADICIONAL E AS INOVAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	23
2.2 A LEITURA E INTERPRETAÇÃO COMO HABILIDADES A SEREM PRIORIZADAS NO ENSINO MÉDIO	25
2.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA: (RE)PENSANDO ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO	26
2.4 O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO USANDO OS TEMAS TRANSVERSAIS	28
3. A SÉRIE <i>ONE DAY AT A TIME</i> COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS POR MEIO DOS TEMAS TRANSVERSAIS	30
3.1. A ESCOLHA DA SÉRIE <i>ONE DAY AT A TIME</i> COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	30
3.2. UTILIZANDO O MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	31
3.3. A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA UTILIZANDO A SÉRIE <i>ONE DAY AT A TIME</i>	34
3.3.1. MÓDULO 1: DESENVOLVENDO AS HABILIDADES DE LEITURA, ESCRITA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	36
3.3.2. MÓDULO 2: A FALA E ESCUTA COMO COMPONENTES ESSENCIAIS NO TRABALHO COM AS ESTRUTURAS LINGÜÍSTICAS / GRAMATICAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	39
3.3.3. A PRODUÇÃO FINAL: CRIANDO UM ESPAÇO DISCURSIVO-ARGUMENTATIVO UTILIZANDO OS TEMAS TRANSVERSAIS COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	43

INTRODUÇÃO

Aprimorar o ensino de Língua Inglesa e torná-lo mais produtivo tem sido uma árdua tarefa enfrentada por professores ao longo dos anos. Tradicionalmente, o que costumamos encontrar nas escolas é um ensino limitado à priorização de uma só habilidade, que é a leitura, com intuito apenas de realizar exames para obtenção de notas. No entanto, sabemos que para que tenhamos um ensino efetivo e significativo, as quatro habilidades comunicativas devem ser trabalhadas de forma integrada e contínua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira para o ensino fundamental, nos mostram que embora existam propostas para que o ensino seja baseado na abordagem comunicativa, as aulas e exercícios propostos por professores são em geral “exploração de pontos e estruturas gramaticais descontextualizados.” (BRASIL, 1998, p.24) ou seja, as escolas não proporcionam aos alunos aulas condizentes com as orientações metodológicas que dizem assumir.

Pensando em como melhorar este quadro, propostas de atividades que integram as quatro habilidades são pensadas e elaboradas para que as aulas se tornem mais dinâmicas e despertem nos alunos mais interesse por nossa disciplina. Uma ferramenta muito importante e indispensável nesse processo de inovação é o uso da internet com suas infinitas possibilidades de trabalho em sala de aula. Este uso se torna inevitável, visto que todos os setores das nossas vidas têm sido modificados pelo seu uso e nas escolas não teria como ser diferente.

Neste contexto, unimos a importância do estudo com temas transversais e a utilização de vídeos, que são ótimos aliados para uma boa aula de língua estrangeira. A importância dos temas transversais nesse processo de aprendizagem vem sendo cada vez mais reconhecida com o passar dos anos. Em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), reafirmamos que os trabalhos com os temas transversais em aulas de língua inglesa potencializam a capacidade de questionar, refletir e pôr em prática posicionamentos críticos em relação a assuntos diversos. Daí a importância de se vincular o inglês com outras disciplinas através do uso de assuntos interconectados, para que o idioma não seja estudado de forma isolada, e sim com uma abordagem mais sociointeracional é essencial.

Já no que diz respeito ao trabalho com a internet, reconhecemos o uso de vídeos como um excelente recurso didático, porque podemos proporcionar atividades que integrem o aprendizado das quatro habilidades comunicativas básicas, apresentar novo vocabulário, além

de possibilitar momentos de reflexões sobre os temas abordados, transformando a sala de aula em um espaço de aprendizado coletivo.

Diante do exposto, entendendo a relevância dos temas abordados, temos como objetivo geral propor uma atividade lingüístico-comunicativa utilizando-se de temas transversais, a partir da série de TV *One Day at a time*, atualmente disponível na *Netflix*, gravada de 2017 a 2019, que se encaixa nos gêneros de comédia e drama, e contém episódios curtos, propícios para serem trabalhados em sala de aula. Além disso, apresenta temas transversais relevantes para formação crítica dos discentes.

Este trabalho, trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica organizada em três capítulos. No capítulo 1, trazemos um breve resumo de um apanhado histórico sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto educacional do Brasil, juntamente com uma contextualização sobre os temas transversais e a importância do trabalho com esses temas no Ensino Médio. No segundo capítulo, fazemos um estudo sobre as habilidades comunicativas a serem trabalhadas, pontuando aspectos da importância da integração dessas habilidades. Já o terceiro e último capítulo, traz uma proposta de atividade com foco nos temas transversais tratados no primeiro episódio da série *One Day at a time*. Nesta proposta, trabalhamos as habilidades comunicativas de forma integrada. Para tal, teremos como referenciais principais: Oliveira (2014); Holden (2009); Lopes-Rossi (2003) e Dolz e Schneuwly (2004), bem como a literatura dos PCN e PCN+ (2000, 2002); OCEM (2006) e BNCC (2016).

Esperamos que este trabalho possa contribuir de maneira efetiva para novos olhares no campo de ensino e aprendizagem de línguas, assim como, que sirva de referencial para pesquisas semelhantes que estão sendo ou serão desenvolvidas no mesmo campo.

1. OS TEMAS TRANSVERSAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, falaremos sobre os temas transversais e a importância de inseri-los nas aulas de língua inglesa, conforme sugerem os PCN (1998), as OCEM (2006) e PCN+ (2002) de Língua Estrangeira (doravante denominada LE). Temos também como objetivo traçar um breve panorama histórico da visão de ensino e aprendizagem de LE no Brasil, estabelecendo um paralelo entre as abordagens metodológicas utilizadas nesse processo e o desenvolvimento de políticas públicas no campo educacional, dando uma visão mais contemporânea ao processo de ensino e aprendizado de línguas estrangeiras.

1.1 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO BRASIL

O ensino de Língua Inglesa no Brasil já possui uma longa trajetória que teve início no século XIX. Especificamente no ano de 1855, essa disciplina passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras. No Brasil e ao redor do mundo, o processo de ensino sofreu transformações significativas em busca de mudanças metodológicas eficientes. Ainda no início do século XIX, iniciou-se uma busca por um “Método Perfeito”, que possibilitasse o aprendizado de qualquer aluno em vários contextos de aprendizagem (BROWN, 2007).

Nesta busca, muitos métodos e abordagens apareceram na intenção de corrigir e aperfeiçoar processos e práticas educacionais criadas anteriormente. Conforme afirma (PRATOR, 1979), os defensores e adeptos de um método novo sempre “negavam a validade” dos métodos anteriores. Desta forma, muitos métodos e abordagens foram criados e testados. Neste contexto, algumas se tornaram de suma importância e são utilizadas até hoje, outras logo caíram em desuso e deixaram de existir. De acordo com Larsen-Freeman (1986), entre as principais abordagens metodológicas deste processo estão: Método da Gramática e da Tradução [Grammar-Translation Method], Método Direto [Direct Method], Método Audiolingual [The Audiolingual Method] e a Abordagem Comunicativa [Communicative Approach].

Oliveira (2014) nos apresenta as descrições e principais características desses métodos ao longo dos anos: O Método da Gramática e Tradução (doravante MGT) surgiu na época do Renascimento e foi o primeiro método de ensino de línguas estrangeiras a ser pensado dentro de critérios de conteúdos específicos a serem abordados: a língua a ser utilizada no processo de

aprendizagem (materna ou língua-alvo), as competências a serem adquiridas pelos aprendizes, as habilidades comunicativas a serem trabalhadas e a competência do professor.

Dando continuidade à forma que eram ensinados o latim e o grego clássico, este método se baseava no uso de tradução e estudo de vocabulários para que a capacidade tradutória fosse desenvolvida. O principal objetivo deste método era tornar o estudante um leitor fluente, por meio de estudos gramaticais da língua-alvo e traduções de textos da língua materna para a língua-alvo, e da língua-alvo para a língua materna. Não havia prática da oralidade, pois apenas a língua materna era usada pelo professor e pelos alunos. Tendo como objetivo principal o desenvolvimento da capacidade de leitura, e tendo como base a tradução, os alunos não desenvolviam habilidade comunicativa. O professor que adotava este método não precisava falar a língua-alvo e as habilidades de fala e compreensão não eram alvo das aulas, tudo era apenas traduzido (OLIVEIRA, 2014, p. 75-80).

O ensino de línguas levava anos para mudar e evoluir. O MGT continuou nas salas de aula por muitos anos, mas com a chegada de inovações tecnológicas, as pessoas não queriam apenas ler textos, mas sim interagir socialmente com pessoas de outros países de todo o mundo. Este fato impulsionou a busca por outras formas de se ensinar a LE. Embora este método ainda seja muito usado no Brasil, em escolas públicas e particulares, no ensino fundamental ou médio, principalmente porque muitos professores que lecionam a matéria não sabem falar o idioma e costumam ensinar da mesma maneira que aprenderam quando estavam na escola, muitas vezes repetindo os mesmos erros dos professores que tiveram no passado.

O Método Direto foi criado em seguida com o objetivo de desenvolver a habilidade de comunicação dos estudantes. Neste método, a fala já era o alvo de atenção das aulas, os professores utilizavam-se de imagens e objetos para explicar significados de palavras e o uso da língua materna em sala de aula era terminantemente proibido. Larsen-Freeman (1986) explica que esse método recebe esse nome pelo fato de os significados terem que ser conectados diretamente com a língua-alvo, sem passar pelo processo de tradução para a língua nativa dos estudantes. O ensino gramatical não era priorizado, a gramática era aprendida de forma indutiva, e a tradução de textos literários também perdia lugar. Comparava-se esse processo de aprendizagem a aquisição da língua materna, na qual a criança e todos ao seu redor usam apenas a língua materna para se comunicar. Desta forma, para lecionar utilizando este método o professor devia obrigatoriamente ser fluente na língua-alvo (OLIVEIRA, 2014, p. 81-86).

O Método Audiolingual surgiu nos anos 1900 e veio depois de ainda mais avanços tecnológicos. Muito além de ler textos literários, as pessoas queriam cada vez mais se

comunicar com várias partes do mundo. Queriam aproveitar tais avanços tecnológicos. O método direto já não conseguia satisfazer as demandas da época. Este fato motivou a busca por outras formas de se ensinar línguas estrangeiras. A demanda por aulas de línguas estrangeiras cresceu cada vez mais por conta dos avanços tecnológicos. Em 1939 o mundo estava em choque pela ocorrência da segunda guerra mundial, com isso o aumento do interesse pelo ensino cresceu ainda mais, pois vários países de línguas e culturas diversas envolvidos na guerra precisavam se comunicar.

Os Estados Unidos por precisarem de muitos homens para os combates, convocavam homens de minorias étnicas como índios, latinos, que não sabiam falar inglês. Diante deste cenário, o governo dos Estados Unidos percebeu a importância de se aprender as línguas faladas pelos países envolvidos na guerra. Funcionários do governo e do exército precisavam urgentemente aprender a se comunicar, por isso, esta guerra gerou uma necessidade ainda maior de pesquisas em busca de um método de ensino de línguas eficiente. Tudo isso resultou na criação do método Audiolingual, que dominou o ensino de línguas durante as décadas de 50 a 70. O objetivo deste método era capacitar o aluno na comunicação oral da língua estrangeira com um nível de proficiência que se assemelhe ao do falante nativo da língua. A escrita ocupava lugar secundário nesse método (OLIVEIRA, 2014, p. 94-101).

Já o Método Comunicativo ou Abordagem Comunicativa, veio depois de muita reflexão e questionamentos acerca da maneira como as línguas estrangeiras vinham sendo ensinadas. Os objetivos principais eram fazer da competência comunicativa a meta do ensino de Línguas e desenvolver procedimentos para o ensino integrado das quatro habilidades linguísticas (Richard; Rodgers, 1994). Os professores que seguiam os princípios dessa abordagem tinham em vista ajudar seus alunos a desenvolver a competência comunicativa, e dar ênfase a atividades que visem o desenvolvimento da fluência em situações variadas, apoiavam também o uso de materiais autênticos que não são feitos para fins didáticos (OLIVEIRA, 2014, p. 157).

Assim, durante as aulas, para uma aprendizagem efetiva, a integração das quatro habilidades em sala é um elemento fundamental. Os alunos devem ser incentivados a produzir textos, tendo as situações cotidianas e rotineiras como elementos motivadores, procurando sempre promover a comunicação entre professor/aluno e aluno/aluno (FRANCO, 2015). As atividades utilizadas, para serem de fato comunicativas, precisam ter algo a comunicar, ou seja, os alunos devem ter um propósito para se comunicar, como por exemplo, comprar uma passagem de avião, ou entrevistar um ao outro, andar pela sala fazendo perguntas aos colegas etc (HARMER, 2007, p.69).

Ademais, a sala de aula deve ser um espaço agradável para os alunos e o professor, para que a execução de atividades seja efetiva e a aprendizagem constante. A participação do professor é de suma importância na condução das atividades. O professor de LE deve estar sempre entre os seus alunos, participando ativamente das tarefas propostas, esclarecendo dúvidas, garantindo a interação, enfim, conduzindo o processo de ensino e aprendizagem (MOOR, 2015).

Creemos na perspectiva de que é muito importante olharmos para a história dos métodos para entendermos como chegamos nos modelos de aulas que temos hoje. Como aponta Uphoff (2008), é essencial olharmos para a história da nossa prática para aprendermos a avaliar de forma crítica e refletida as inovações que chegam até nós, e entendermos de onde vêm os princípios didáticos que muitas vezes adotamos de maneira irrefletida.

É nesse contexto que se inserem as políticas públicas com respeito ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, uma vez que, adequar-se às necessidades surgidas com as inovações históricas, sociais e culturais é condição indispensável para que uma nação se inscreva como coadjuvante nas mudanças e novas percepções de mundo advindas das práticas sociais mediadas pelas línguas / linguagens ao longo do tempo. A esse respeito, Leffa afirma que:

Historicamente o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia (método da tradução, método direto, etc.) (LEFFA, 1999).

No contexto do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, os documentos oficiais vigentes que orientam esse processo, apesar de receberem algumas críticas, foram e são de suma importância para a definição das políticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa. A criação dos PCN, dos PCN+, das OCEM com o objetivo de “facilitar a organização escolar” (BRASIL, 2002) procura trazer uma proposta de ensino de línguas estrangeiras que não foque na língua apenas enquanto sistema, mas sim que propõe o ensino por um viés sociointeracional e com enfoque no engajamento discursivo dos alunos (SILVA, 2015).

A partir desses documentos, propostas foram elaboradas para serem discutidas e servirem de objeto de reflexão pedagógica, evitando assim, a imposição de conteúdos específicos, ou restritos apenas aos presentes nos livros didáticos. Há, também, uma preocupação em inserir os alunos no mundo globalizado e tecnológico. Desta forma, o papel do ensino de línguas passa a ser mais amplo, responsável por contribuir para o desenvolvimento

do conhecimento de mundo dos alunos. Não se trata somente de desenvolver a competência linguística, mas de contribuir para a sua formação geral enquanto cidadãos (BRASIL, 2000, p. 26). Ainda de acordo com Silva:

Um ponto importante a ser ressaltado é que por meio desses documentos foi possível observar uma abordagem pedagógica mais voltada para as práticas sociais. Essa perspectiva de ensino, por sua vez, auxilia na formação de cidadãos que saibam, sobretudo, fazer bom uso da língua estrangeira na sociedade sem estarem subjugados de maneira acrítica a um modelo de proficiência. (SILVA, 2015)

Atualmente, entende-se que o ensino e aprendizagem de LE deve se pautar na abordagem comunicativa, e os conteúdos linguísticos devem estar aliados a uma proposta real e significativa de aprendizado. Os conteúdos estudados não devem ser pensados de forma descontextualizada das reais necessidades individuais e coletivas dos alunos, portanto, é fundamental que o ensino esteja associado a temas (que por estarem associados às esferas de circulação e aos contextos sócio históricos e culturais de produção são identificados como transversais) atuais e relevantes para a construção do conhecimento, competências e habilidades com vistas à formação crítica e cidadã dos alunos. Ainda a esse respeito Leffa (1999) afirma que:

Amplios em seus objetivos, os parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia. Os Parâmetros não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem. (LEFFA, 1999 p. 14)

Desse modo, percebemos que os temas transversais ocupam um lugar de muita relevância no processo de ensino e aprendizagem, como enfatizaremos mais nos tópicos a seguir.

1.2 OS TEMAS TRANSVERSAIS: DEFINIÇÕES E ORIENTAÇÕES DE TRABALHO EM SALA DE AULA

Os temas Transversais são assim intitulados por não pertencerem a uma disciplina exclusiva, mas sim transitarem entre várias delas, sendo incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo de toda escola. São temas de interesse social, que utilizados em sala de aula, podem aprimorar o conhecimento de mundo dos alunos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio defendem a não compartimentação do conhecimento, por isso, é necessário considerar a interdisciplinaridade e a transversalidade como importantes estratégias no planejamento das aulas de LE. Os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais são: “Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.” São questões que geram discussões sempre atuais e de grande importância para formação crítica dos discentes.

É importante observar que a transversalidade está presente em nosso dia-a-dia, e que é dever de todos os professores discutirem temas que permitam que os alunos demonstrem o seu conhecimento de mundo e reflitam sobre como tais discussões perpassam os conteúdos comuns em livros didáticos que vemos nas escolas. Como afirma Vargas (2002, p.121): “É necessário acolher o saber trazido pelo educando e integrá-lo àquele proposto pelo ambiente educacional”.

Sugere-se então o trabalho com temas e assuntos que realmente sejam do interesse dos alunos. Para que desta forma, eles possam se envolver mais com os conteúdos e passem a participar de forma ativa das atividades propostas em sala de aula. Muitas vezes, isso significa sair dos conteúdos abordados pelo livro didático e propor atividades com gêneros textuais diversificados, oferecendo espaço para discussão de assuntos relevantes para a formação do aluno, e dando ao professor mais autonomia ao preparar aulas voltadas para os interesses e necessidades da turma, construindo um ensino coerente com os objetivos educacionais e a realidade a sua volta. Ainda de acordo com Vargas (apud MORIM, 2000) “os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos, não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana e enfrentar os grandes desafios da nossa época.”

Vê-se então, no Ensino Médio, uma ótima oportunidade de trazer para as aulas, discussões de temas importantes, como identidade, ideologia, preconceito, desigualdade social, discursos homogeneizantes, dentre outros, historicamente ausentes dos livros didáticos e das salas de aula de LE (SIQUEIRA, 2010). Abrir as portas para que o aluno possa usar seu conhecimento de mundo e discuti-lo em sala de aula, auxilia o processo de autonomia do pensamento dos alunos. Vargas (2002) aponta ainda que:

Os temas transversais contribuem para emancipação do educando e sua assunção como sujeito ao combaterem a compartimentação excessiva dos saberes, procurando integrar à sala de aula as realidades que a cercam – e no mais das vezes a invadem – provenientes do mundo exterior à escola. Combatem preconceitos e enfatizam os direitos humanos, individuais e coletivos, buscando estimular a construção de qualidade de vida para o aluno e a comunidade como um todo, através da participação no espaço público, o que constrói a vida democrática e também a identidade do aluno como sujeito de sua vida. (VARGAS, 2002, p.125)

De maneira evidente, defender um trabalho interdisciplinar e/ou transversal não significa depreciar os conhecimentos que são típicos das áreas tradicionais que já conhecemos nas escolas. No caso da língua inglesa, por exemplo, significaria a integração de temas e atuações que muitas vezes poderiam ser ligadas, primeiramente, como trabalho de outros professores e conteúdos típicos de outras disciplinas, sem negar aspectos importantes à aprendizagem da mesma.

1.3 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Os temas transversais podem tornar o processo de ensino e aprendizagem mais proativo, atraente, proveitoso e significativo. É essencial que os professores trabalhem esses temas com o intuito de fazer com que os alunos reflitam, questionem, e tornem-se cidadãos críticos, que participam de forma ativa na escola e em todos os lugares que estão inseridos. Sendo assim, o trabalho com temas transversais é uma alternativa para proporcionar aos alunos do Ensino Médio aulas com debates atuais e com temas importantes para formação pessoal.

Quando se fala em alunos mais críticos, pensamos em estudantes formadores de opiniões, capazes de repensar suas práticas de convivência social. É por esta razão que priorizamos o estudo de línguas estrangeiras com temas que servem não apenas para o uso descontextualizado do estudo da gramática, mas sim que exigem dos alunos debates relevantes em seu contexto social.

Os PCN orientam que no Ensino Médio sejam trabalhadas as seguintes habilidades: leitura, comunicação oral e prática escrita. Sugerem ainda que essas habilidades sejam realizadas considerando a realidade social e local do grupo. A escolha dos temas a serem trabalhados devem, por exemplo, partir do interesse dos alunos para que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo, conforme a proposta educativa apresentada neste documento. Nesse sentido, de acordo com os PCN, concretiza-se o principal objetivo da

escola como um todo: formar cidadãos críticos, capazes de refletir sobre a própria vida e sobre a sociedade em geral (SOUZA, 2010).

A cidadania e a consciência crítica são as bases que conduzem os temas transversais propostos pelos documentos oficiais de língua estrangeira, que afirmam a possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias formas de se viver a experiência humana. Desta forma, os temas transversais devem estar presentes no decorrer do ano letivo, de maneira contextualizada, permanente e interdisciplinar. Como nosso trabalho vai além de tornar um aluno proficiente na língua, vê-se no Ensino Médio a oportunidade de trazer para sala de aula discussões de mensagens sociais e ideológicas, explorando cuidadosamente seus contextos e propiciando amplas reflexões, abrindo espaço para assuntos que vão além do previsível e do programado.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio deixam claro que “ao pensar numa aprendizagem significativa, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras.” Nesse sentido, de acordo com as competências e habilidades a serem desenvolvidas no EM, sugeridas neste documento, está a contextualização sociocultural, que tem como objetivo: “compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz” (BRASIL, 1999).

Ainda a esse respeito, as OCEM enfatizam que o aprendizado de uma língua estrangeira vai muito além de capacitar o usuário a ser competente e possuir uma habilidade linguística que o torne capaz de interagir com seus interlocutores em uma segunda língua, e nesse sentido, os temas transversais, assim como “atividades de leitura, as concepções de letramento, multiletramento e multimodalidade aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente” *para um aprendizado eficiente* (BRASIL, 2006, p. 92 “grifo nosso”).

Além desses fatores, nas aulas de LE o que se pretende buscar é uma contribuição para a formação do educando através do desenvolvimento de habilidades que ele possa usar em seu contexto social imediato. O ato de aprender uma Língua Estrangeira é uma experiência de grande valor educacional, posto que fornece os meios necessários para os aprendizes se distanciarem dos temas estudados ao examiná-los por intermédio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem (BRASIL, 1998, p. 43). Ainda de acordo com os PCN:

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes, como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, de forma que o aluno possa

participar do mundo social, incluindo-se aí cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 1999, p. 5)

Com base nessas orientações, voltados ao ensino médio, damos ênfase a importâncias de os alunos estudarem às noções de direitos humanos, cidadania e meio ambiente. Além de incentivar a oralidade, a produção textual, a desenvoltura e a capacidade crítica e reflexiva dos alunos.

2. AS HABILIDADES COMUNICATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: DO LETRAMENTO AO USO DOS TEMAS TRANSVERSAIS

Neste capítulo, serão abordados os principais aspectos acerca das quatro habilidades comunicativas: Leitura (*reading*), escrita (*writing*), fala (*speaking*) e compreensão auditiva (*listening*). Serão também pontuados aspectos sobre a integração das habilidades em questão e o que se espera que seja trabalhado no Ensino Médio a partir do uso de temas transversais.

2.1 AS HABILIDADES COMUNICATIVAS: O TRADICIONAL E AS INOVAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Leitura (*reading*), escrita (*writing*), fala (*speaking*) e compreensão auditiva (*listening*) são as quatro habilidades comunicativas que nos possibilitam agir socialmente, pois é através delas que exercemos quase todos os tipos de comunicação. No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, as orientações apontadas pelos PCN em relação a essas habilidades destacam “a comunicação como ferramenta imprescindível, no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional” (BRASIL, 1999, p.132).

Como sabemos, a maioria das pessoas que estudam uma língua estrangeira tem como objetivo se tornarem comunicativamente competentes no uso do idioma estudado. Desta forma, este também deve ser o principal objetivo do ensino desta língua, seja em escolas ou em cursinhos de línguas. Para isso, se o professor pretende desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, este deve trabalhar as quatro habilidades linguísticas. Estudos mostram que trabalhá-las de forma integrada, conforme as reais situações de comunicação demandam, é a melhor opção (ARAÚJO, 2015).

Muitas vezes, as habilidades linguísticas são pensadas e ensinadas separadamente, como habilidades muito diferentes no que diz respeito ao aprendizado do idioma. Porém, sabemos que em situações cotidianas fazemos o uso de várias delas ao mesmo tempo. O fato de falarmos, escutarmos e fazermos anotações em sala de aula, simultaneamente, é um bom exemplo. O domínio das quatro habilidades linguísticas é o que se espera de um indivíduo proficiente em uma língua estrangeira. Além das habilidades linguísticas, espera-se também a competência comunicativa, ou seja, a compreensão gramatical, a discursiva, a sociolinguística e a estratégica (STURMI, 2002, p.54).

A leitura é uma habilidade fundamental na aprendizagem de uma segunda língua, e sempre teve um lugar de destaque nas aulas de língua inglesa. Através da leitura, é possível

apresentar aos alunos diversos tipos de textos que podem oferecer linguagem formal ou informal, opiniões ou fatos, informações ou ideias, entre outras possibilidades, fazendo com que os alunos se sintam familiarizados com a diversidade da língua inglesa. Holden (2009) afirma que a leitura é a habilidade linguística mais pessoal, pois esta é quase sempre uma atividade solitária, que pode ser feita por prazer ou em busca de informações, mas sempre por motivação pessoal e própria. A autora aponta ainda que:

Por ser uma atividade solitária, a leitura também é a mais “portátil” das habilidades. A fala e a audição requerem uma segunda pessoa, e a escrita em geral requer alguém a quem escrever. A leitura, todavia, pode ser realizada por uma só pessoa. Assim, a habilidade de ler em inglês é uma das coisas mais úteis que seus alunos podem aprender. É a habilidade que usam fora da sala de aula, e que permanece com eles, após deixarem a escola, pelo resto da vida (HOLDEN, 2009, p.56)

A escrita sempre esteve presente na aprendizagem formal de toda e qualquer sala de aula, como parte do exercício linguístico mais amplo. A maioria dos testes para verificação do aprendizado são realizados através da escrita. Os exercícios, provas e redações são os principais exemplos de atividades usadas para consolidar o que foi aprendido em sala de aula (HOLDEN, 2009, p.80). Os professores, entretanto, precisam estar cientes que a escrita só será trabalhada de forma comunicativa se tiver como principal objetivo, a comunicação, e não apenas o conhecimento linguístico. Desta forma, os alunos só se sentirão motivados a desenvolver a prática desta habilidade se as atividades propostas forem significativas, com propósitos reais e autênticos.

A fala é uma habilidade comunicativa muito importante, porém, considerada por muitos uma habilidade difícil de ser trabalhada em sala de aula, por se tornar uma atividade artificial no ambiente proposto. Mesmo assim, professores e alunos devem se empenhar em trabalhá-la, pois é muito motivador para os alunos poderem compreender e produzir a linguagem. É fundamental lembrar que a audição e a fala são aspectos complementares da comunicação oral, assim, a leitura e a escrita são complementares na comunicação escrita, e atualmente muitos livros didáticos, propõem várias atividades orais, para serem trabalhadas em equipe nas salas de aula, integrando as habilidades (HOLDEN, 2009, p. 98).

A audição é considerada uma habilidade passiva e passou muito tempo sendo negligenciada no ensino de uma segunda língua, mas hoje é também considerada fundamental no processo de aprendizagem. Há inúmeras maneiras de se trabalhar essa habilidade em sala de aula, os exemplos mais comuns são através de músicas, vídeos, jogos, todos exemplos onde a comunicação acontece entre outros falantes, e os alunos fazem um papel de ouvinte externo,

que escutam e não participam diretamente (HOLDEN, 2009, p.87). Não podemos esquecer o fato de que a audição e a fala são trabalhadas de forma integrada na maioria das vezes. De acordo com Harmer:

A habilidade auditiva reflete de forma eficaz na pronúncia dos alunos (...) quanto mais eles escutarem e entenderem o inglês falado, mais eles absorverão a tonicidade e entonação e os sons tanto das palavras individuais como daquelas que aparecem juntas no discurso falado. (HARMER, 2007, p. 133)

Conhecendo a importância de cada uma das habilidades linguísticas, é extremamente importante que o professor pense em atividades que integrem tais habilidades sempre que possível. Todos os professores de língua estrangeira podem e devem desenvolver trabalhos voltados para a integração das habilidades linguísticas, pois além de trazer para as aulas atividades bem diversificadas, a comunicação real é priorizada e os alunos passam a usar tais habilidades linguísticas de forma adequada para interagir nas mais diversas situações comunicativas. Além disso, a integração das habilidades se constitui como uma alternativa para reverter o quadro de desinteresse pela disciplina de Língua Inglesa e baixo nível de aprendizagem (ARAÚJO, 2015).

2.2 A LEITURA E INTERPRETAÇÃO COMO HABILIDADES A SEREM PRIORIZADAS NO ENSINO MÉDIO

De acordo com as OCEM, a proposta das habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio, do primeiro ao terceiro ano, em línguas estrangeiras são: a leitura, comunicação oral e a prática escrita. O documento aponta que tais habilidades devem ser desenvolvidas como práticas culturais contextualizadas, e que devem ser trabalhadas nas escolas levando em consideração as diferenças locais e regionais necessárias. Durante os três anos de ensino médio todas as habilidades devem ser trabalhadas, principalmente os trabalhos de leitura, embora precisem de mudanças ao longo dos anos (BRASIL, 2006).

Sabemos que a leitura é uma habilidade essencial para que alguém se torne um estudante e para que este prossiga aprendendo, dentro e fora da escola. A grande matéria-prima do ensino escolar continua sendo a palavra escrita, nas atividades de ler, escrever e também pensar sobre o que leram e/ou escreveram. E o ensino médio é uma etapa bastante propícia para que os jovens participem de forma ativa, lendo, ouvindo, escrevendo e falando sobre situações significativas no cotidiano escolar (SOUSA; CORTI; MENDONÇA, 2012).

É muito comum que as escolas abranjam e intensifiquem os estudos para o desenvolvimento da leitura com os alunos do terceiro ano, com o intuito de ajuda-los na preparação para o ENEM e outras provas de vestibular. Mas é muito importante que desde o princípio seja trabalhado e pensado sobre esta habilidade, não deixando apenas para o último ano. As OCEM apontam que devem ser atribuídas ao Ensino Médio o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e o pensamento crítico, além da preparação para o mundo do trabalho. Portanto, a finalidade do ensino médio vai muito além da preparação dos alunos para o vestibular.

A faixa etária dos alunos do ensino médio abrange estudantes que devem ser incentivados a pesquisar, debater e desenvolver suas próprias opiniões acerca de situações diversas. O conhecimento de mundo de cada um deve ser explorado e pensado em diferentes estratégias de ensino. Holden (2012) aponta, conforme sugestões feitas nos PCN, que os temas transversais podem ser de grande valia nesta fase do ensino. As atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente.

2.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA: (RE)PENSANDO ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Embora seja um termo relativamente novo dentro dos estudos linguísticos, e haja várias possibilidades de definição, nos parece relevante adotarmos aqui o conceito de Letramento sugerido por Magda Soares (apud Ribeiro, 2018), que diz:

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto (SOARES, 2004, p. 5 apud RIBEIRO, 2018, p. 28).

Letramento é assim entendido como o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou escrita.

Há muitas possibilidades de se inserir nas práticas letradas, seja dentro ou fora das escolas. Existem diferentes práticas de letramento associadas aos mais diversos domínios da vida humana (escola, igreja, lar, trabalho etc.) todos estes lugares circulam gêneros discursivos bastante variados. Nos deparamos atualmente com uma grande discussão sobre a necessidade de ampliar as práticas e habilidades de leituras dos jovens, mas por outro lado, os professores devem observar e reconhecer que seus alunos já participam do mundo letrado e precisam estar cientes de como isso acontece (SOUSA; CORTI; MENDONÇA, 2012).

Muitas vezes parece uma tarefa difícil fazer com que os jovens se interessem mais pela leitura e escrita no ensino de línguas estrangeiras. É dever do professor mostrar de forma bastante clara que ler, escrever e interagir oralmente faz parte da vida de todos, dentro e fora da sala de aula, e atividades corriqueiras como ouvir música, escrever mensagens para os amigos, trabalhar, ler notícias etc, são eventos de letramento que exigem capacidades de linguagens e gêneros bem variados. É muito importante estimular os alunos a pensarem sempre sobre o que estão lendo e para que estão lendo.

É muito comum ouvir que cada vez mais os jovens se distanciam das práticas de leitura e escrita, mas alunos e professores devem estar cientes que as práticas de letramento vão muito além do que se é visto na escola, logo, pode-se dizer que os jovens têm grande familiaridade com práticas de letramento variadas e muito significativas na construção de si como cidadãos. Mesmo que muitas dessas práticas não sejam bem reconhecidas pelas escolas, causando uma certa invisibilidade em torno das atividades realizadas pelos jovens, são atividades que demandam as habilidades de ler, escrever e falar (SOUSA; CORTI; MENDONÇA, 2012).

Uma prática muito eficiente que deve partir dos professores é pesquisar para que se tenha ciência do que os seus alunos demonstram interesse, para que assim esses docentes possam planejar atividades que sejam significativas para os discentes. No ensino médio, devido a obrigação de cumprir muitos programas de disciplinas estabelecidos pelas escolas, o fato de conhecer os alunos melhor é deixado de lado por muitos professores. É importante que os interesses dos jovens estejam mais presentes nas aulas, como apontam as autoras: “É preciso superar a separação do que é “coisa de escola” e o que é do “mundo juvenil”, conciliar esses dois universos é possível” (SOUSA; CORTI; MENDONÇA, 2012).

Para que esse trabalho seja possível e eficiente, o uso dos gêneros textuais nas aulas de língua inglesa tem se mostrado um excelente aliado para os professores trabalharem com projetos de Letramento mais atrativos para os alunos, com atividades que partam de interesses

peçoais de cada faixa etária, e que envolvam leitura e produção textual entre alunos e professores, como veremos no tópico a seguir.

2.4 O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO USANDO OS TEMAS TRANSVERSAIS

Marcuschi (2003) nos esclarece que a noção de gênero hoje ampliou-se para toda e qualquer produção textual. O estudo com gêneros textuais é uma área interdisciplinar fértil, que dá para ser muito bem trabalhada dando crédito ao funcionamento da língua e pensando em trabalhos relacionados a atividades culturais e sociais. Segundo o autor, vê-se nos gêneros uma oportunidade de dinamicidade nas aulas de língua inglesa, pelo lado dinâmico, processual, social, interativo e cognitivo dos gêneros textuais. O fato de os gêneros serem tão variados e circularem na sociedade das mais variadas maneiras, dá oportunidade para que o ensino com base em gêneros oriente-se de acordo com a realidade dos alunos.

Ao professor, cabe criar possibilidades para que seus alunos façam uso em situações reais de comunicação, que podem ser realizados através de projetos pedagógicos que visem não só um conhecimento específico, mas a leitura, a discussão sobre o uso e funções sociais dos gêneros escolhidos, além de um estudo de sua produção e circulação social. Lopes-Rossi (2003) mostra que de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, um dos méritos do trabalho com gêneros textuais é o fato de desenvolver a autonomia do aluno no processo de leitura e também de produção textual (LOPES-ROSSI, 2003).

Lopes-Rossi, aponta ainda os gêneros discursivos como uma ótima opção para projetos pedagógicos voltados para o ensino de leitura, nos vários níveis de ensino. As atividades de leitura devem levar os alunos a pensar sobre funções sociais e propósitos comunicativos. A leitura deve levar o aluno a analisar, discutir e conhecer as características de produção e circulação do gênero escolhido para estudo. Espera-se ainda que tais atividades contribuam para a formação de alunos críticos e mais participativos.

Na perspectiva de ensino atual, as práticas de trabalho com os gêneros contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos e preparam também para a produção escrita, no sentido de atribuir conhecimentos sobre o gênero. Em relação aos temas escolhidos, os critérios de seleção são importantes, pois esses temas são responsáveis pelo envolvimento do leitor. Deve-se pensar na relevância social dos assuntos escolhidos e na realidade em que vive cada aluno para que os assuntos trabalhados não estejam fora de contexto. É essencial lembrar de escolher temas que sejam significativos para o contexto em que vivem. É importante

que se dê preferência ao trabalho com temas sociais de interesse geral, que enfocam questões importantes. Além de fornecer novas informações e pontos de vista diferentes, os temas trabalhados de certa forma passam a fazer parte da experiência cultural dos jovens (LOPES-ROSSI, 2003).

Bakhtin (apud BENTES, 2005) chama atenção para o fato de que o ponto da recepção só é significativo se os alunos tiverem interesse em aprender e saber mais sobre determinado assunto ou tema, ou seja, para que os alunos aprendam é preciso que aconteça algum envolvimento emocional da parte deles que precisam estudar os conteúdos propostos. Além disso, ainda de acordo com Bakhtin (1992), a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois, a variedade da atividade humana é inesgotável, gerando um trabalho rico em opções e possibilidades (BENTES, 2005).

Nesse contexto, para que haja um efetivo desenvolvimento das habilidades comunicativas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, enfatizando a aquisição da linguagem nas dimensões da fala, audição, escrita, leitura e interpretação textual numa perspectiva de Letramento por meio do uso de gênero textuais, é imperativo que se (re)pensem as propostas de atividades práticas em sala de aula para que estejam alinhadas com uma visão do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na dimensão de práticas sociais, e também que seja significativo e contextualizado com a construção do conhecimento linguístico e discursivo dos aprendizes que queremos formar. A partir desta discussão, no capítulo seguinte apresentaremos uma proposta concreta de atividades para alunos do ensino médio com ênfase no desenvolvimento das habilidades e competências comunicativas acima descritas.

3. A SÉRIE *ONE DAY AT A TIME* COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS POR MEIO DOS TEMAS TRANSVERSAIS

Nesse capítulo iniciaremos a descrição da nossa proposta de uso da série *One Day at a Time* como recurso pedagógico nas aulas de Língua Inglesa para o desenvolvimento das habilidades comunicativas da fala, escuta, escrita, leitura e interpretação de textos, bem como trataremos sugestões de como abordar os temas transversais, de modo a proporcionar um ambiente discursivo-interativo de construção de conhecimento. Para tanto, faremos uso de uma sequência didática elaborada nos moldes sugeridos por Dolz e Schneuwly (2004).

3.1. A ESCOLHA DA SÉRIE *ONE DAY AT A TIME* COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Diante da realidade que vivemos em relação à presença de novas tecnologias em todos os contextos de nossas vidas, sabemos que o uso de recursos audiovisuais em sala de aula e, principalmente, nas aulas de língua inglesa, podem ajudar o professor a aprimorar suas aulas e auxiliar os alunos no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas para o domínio do idioma: a escuta, a fala, a escrita e a leitura. Pensando nisso, o gênero *série de TV* foi escolhido como recurso pedagógico, pretendendo proporcionar aos alunos, aulas que os ajudem não apenas a conhecer mais de perto o uso real da língua, mas também promover discussões sobre enredos e temas tratados nos episódios, trabalhando ao mesmo tempo a compreensão auditiva, a fala e também a compreensão de texto. Podemos ainda pensar em produções textuais, como resenhas críticas ou resumos, por exemplo, com o intuito de desenvolver a habilidade de escrita.

Para mostrar que o trabalho com o gênero *série de TV* é uma excelente opção para o ensino de línguas estrangeiras e possibilita atividades que favorecem bons debates e um aprendizado mais significativo para os alunos, escolhemos a série *One day at a time* para aplicação da sequência didática centrada no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, e pensando principalmente no estudo de temas transversais nas aulas de língua inglesa.

A série *One day at a time* foi exibida inicialmente de 1975 até o ano de 1984. Recentemente, em 2017, a Netflix junto com os escritores Gloria Kellert e Mike Royce criaram uma *revival*¹ desta importante série dos anos 70, que possui três temporadas e conta com grande

¹ Revival é uma tentativa de reviver uma série de televisão extinta, produzindo novos episódios. Fonte: Wikipédia.

sucesso nas redes sociais. A série foi apontada por muitos colunistas como um dos melhores programas de televisão de 2017, e recebeu muitas indicações para prêmios de melhores séries do ano.

A série está centrada na história de uma família cubana que mora nos Estados Unidos, em Los Angeles, formada por uma mãe divorciada, chamada Penélope, que é uma ex-enfermeira que serviu ao exército na guerra do Afeganistão, e sofre de estresse pós traumático; a sua filha Elena é uma adolescente feminista, homossexual e bastante militante; seu filho Alex, um pré-adolescente bastante narcisista; e a mãe de Penélope Lydia, que já é idosa, preza muito por suas tradições cubanas. Também faz parte do elenco, Schneider, que é o filho do dono do prédio onde a família vive, e é de origem canadense. Schineider tem uma representação importante na série, pois é também um imigrante, porém é considerado um privilegiado; é um homem branco e de classe média, embora viva apenas com o dinheiro dos imóveis do seu pai. A diferença entre imigrantes latinos e imigrantes de um país de primeiro mundo como o Canadá é muito evidenciada na série.

A escolha desta série foi pensada por considerá-la uma comédia inteligente, que traz à tona muitos discursos importantes e tem em seu enredo questões atuais debatidas de forma amena e autêntica. Entre os temas presentes estão: Ssexismo, homofobia, racismo, estereótipos e o preconceito sofrido por imigrantes nos Estados Unidos. *One Day at a Time* apresenta ainda muitos discursos relevantes sobre o patriarcado, a misoginia, o machismo dentro do mercado de trabalho, o empoderamento feminino, o meio-ambiente e doenças mentais. É uma série que trabalha com a representatividade de uma forma muito consciente.

Levando em consideração a importância dos temas propostos pela série e a relevância de se trabalhar com as novas tecnologias dentro da sala de aula de língua inglesa, o episódio escolhido foi o episódio número um, da primeira temporada, pois além de incentivar os alunos a continuar assistindo a série, o primeiro episódio já abrange a maioria dos temas que a série tratará em seguida, e é uma boa síntese para se começar o trabalho proposto em sala de aula.

3.2. UTILIZANDO O MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

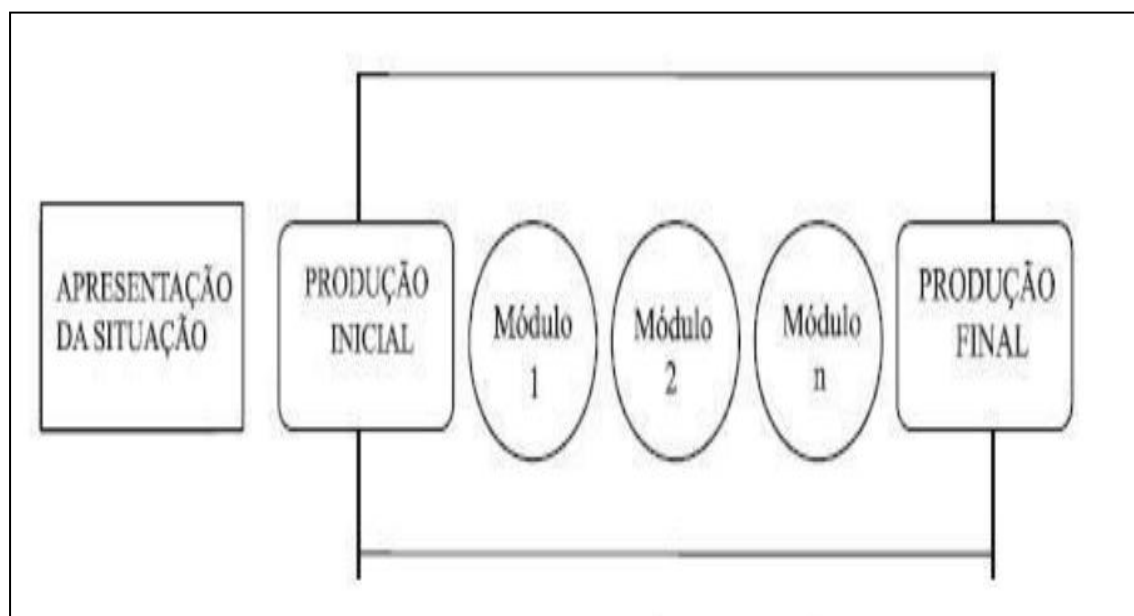
É sabido que nos dias atuais há um consenso na utilização de sequências didáticas (doravante denominadas SD) como forma de otimizar o trabalho do professor em sala de aula. Os benefícios advindos do uso desse recurso pedagógico como instrumento na facilitação do planejamento, execução e avaliação dos conteúdos são inquestionáveis, uma vez que a SD “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Zabala (1998), ao discorrer sobre as características de uma sequência didática nos esclarece que essas são:

um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA,1998 p.18).

Para o nosso trabalho, que é de natureza descritiva bibliográfica e qualitativa, escolhemos usar o modelo sugerido por Dolz e Schneuwly (2004) que destacamos a seguir:

Figura 1: Esquema de Sequência Didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004)

A seguir, apresentamos o quadro explicativo do modelo de SD proposto:

Figura 2: O procedimento da sequência didática

O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
1ª) Apresentação da situação	<p>1) O aluno deve ser exposto ao <i>projeto coletivo de produção de um gênero</i> (qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes, etc.).</p> <p>2) O aluno tem que conhecer o conteúdo com que vai trabalhar e saber da sua importância.</p>
2ª) A primeira produção	<p>1) A produção inicial pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício.</p> <p>2) Avaliação formativa: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor; permite ao professor adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos; determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer. Trata-se de trabalhar os problemas.</p>
3ª) Os módulos	<p>1) Trabalhar problemas de níveis diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) representação da situação de comunicação (<i>contexto de produção</i>); b) elaboração dos conteúdos (<i>conteúdo temático</i>); c) planejamento do texto (<i>construção composicional</i>); d) realização do texto (<i>estilo</i>). <p>2) Variar as atividades e exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) atividades de observação e de análise de textos; b) tarefas simplificadas de produção de textos; c) elaboração de uma linguagem comum. <p>3) Capitalizar as aquisições (lista de constatações)</p>
4ª) A produção final	<p>1) Possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.</p> <p>2) Permite ao professor realizar uma avaliação somativa.</p>

Fonte: <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/46/SLIDE%20AULA%205.pdf>>

Tomando os procedimentos do modelo apresentado, a sequência didática que elaboramos está assim planejada para quatro aulas: Na primeira aula faremos a apresentação inicial, ambientando os alunos a respeito do que será trabalhado durante os três momentos distintos, ao mesmo tempo em que faremos um reconhecimento do grau de familiaridade que esses possuem a respeito da série de TV a ser usada. Em seguida, faremos uma produção inicial, que para Dolz, Naverraz e Schneuwly (2004), pode ser oral ou escrita. Nesse momento, construiremos um espaço para que os aprendizes compartilhem os conhecimentos de mundo que já trazem, tanto a respeito dos temas transversais, quanto sobre o gênero textual *TV Series*, e participem ativamente na construção do conhecimento que pretendemos alcançar.

No segundo momento, que dividiremos em módulo 1 (um) e módulo (2), que serão trabalhados na segunda e terceira aula, utilizaremos o episódio da série para trabalharmos as habilidades comunicativas de fala, escuta, leitura e escrita, bem como aprofundaremos o conhecimento dos alunos em questões que versem sobre a estrutura gramatical por meio de análises linguísticas a nível de léxico, sintaxe e morfossintaxe.

Na última aula, faremos a produção final, momento em que construiremos um espaço discursivo-argumentativo, a fim de que todos possam opinar e compartilhar suas experiências no que tange à temática dos temas transversais abordados no episódio, desenvolvendo assim o seu senso crítico, aprimorar a construção coletiva do conhecimento e desenvolver a autonomia e a consciência cidadã, de forma significativa e contextualizada com as necessidades dos aprendizes.

Nesse sentido, ao organizarmos a nossa proposta de SD, estamos em consonância com os documentos oficiais que orientam que:

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita (BRASIL, 2012, p-21)

No próximo item denominado “Proposta de Sequência Didática nas aulas de Língua Inglesa utilizando a série *One Day at a Time*” daremos início a questões propostas com suas respectivas análises e orientações para utilização em sala de aula.

3.3. A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA UTILIZANDO A SÉRIE *ONE DAY AT A TIME*

A primeira aula que corresponde à apresentação da situação e produção inicial da sequência didática proposta (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004) está estruturada da seguinte maneira:

Quadro 1: Conteúdos a serem abordados na sequência didática.

Conteúdos a serem abordados: Os Temas Transversais

Habilidades a serem trabalhadas: fala, escuta, leitura e escrita

Duração: 50 minutos

Objetivos: Ativar o conhecimento prévio dos alunos a respeito dos temas transversais

Série: 3º. Ano do ensino médio.

Fonte: Arquivo pessoal.

Desenvolvimento:

O momento da apresentação inicial da situação corresponde a uma das etapas mais importantes para que a construção do conhecimento se dê de maneira efetiva e significativa, pois, é a partir desse primeiro contato entre o professor e os aprendizes que vão se criar os laços de empatia e identificação do conteúdo com seus contextos de vivência, além de se despertar a motivação para o aprendizado de maneira geral.

Nesse sentido, iniciaremos a aula esclarecendo a temática a ser trabalhada, em quantas aulas o roteiro está planejado, os gêneros a serem abordados, bem como os objetivos principais que almejamos alcançar. Assim, em primeiro lugar, construiremos um vocabulário com termos que serão usados posteriormente no decorrer da sequência. Como objetivamos trabalhar os temas transversais juntamente com a série de TV, faremos essa atividade em forma de *brainstorming*² interativo, colocando em primeiro lugar as palavras no quadro, solicitando em seguida que os alunos as repitam, e em seguida faremos uma tradução dos vocábulos. Por fim, construiremos frases com as palavras trabalhadas, a fim de darmos um sentido concreto e melhor fixação do aprendizado.

No segundo momento da aula, o da produção inicial, os alunos serão convidados a selecionar dos temas transversais abordados na atividade anterior, o mais relevante em sua opinião, e produzir um pequeno texto escrito (um parágrafo) em português, a fim de avaliarmos o seu grau de conhecimento sobre o tema, melhorar a sua capacidade de produzir argumentações de forma escrita na língua materna, bem como inseri-lo como protagonistas do processo de ensino e aprendizado. Para Dolz e Schneuwly (2013, p. 86), “no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, e assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”.

A tarefa tem assim o objetivo de conferir ao aluno aprendiz de língua inglesa uma maior participação no evento aula, momento em que poderá contribuir ativamente com suas opiniões, e sentirá que o seu conhecimento é valorizado e importante, além de oportunizar a troca de

² Técnica de discussão em grupo em que se aceitam contribuições de todos para a construção do conhecimento pretendido.

informações entre eles, construindo assim um espaço eficiente e colaborativo de aprendizagem, tendo o professor como mediador desse processo.

Ao final, o professor poderá selecionar frases das produções escritas dos alunos, transcrevê-las no quadro em inglês, lê-las, e pedir para que os estudantes as repitam, trabalhando e ampliando assim seus repertórios lexicais e suas capacidades de se expressarem oralmente na língua inglesa.

Assim, dada a devida importância e planejamento desse contato inicial com o conteúdo, conseguiremos despertar no aluno o interesse para as demais etapas da proposta planejada, alcançando também o objetivo principal de construir um conhecimento sólido, tanto linguístico quanto de mundo, pois nunca é demais lembrar as palavras de Antunes (2007. P. 49) “Uma aula é excelente, no Brasil ou em qualquer país do mundo, quando alcança com facilidade seu objetivo essencial, no caso, ajudar o aluno a construir sua própria aprendizagem”.

Concluimos essa etapa da proposta ressaltando que, para Dolz e Schneuwly (2013), a produção inicial é o primeiro lugar de aprendizagem e de conscientização, assim como também de avaliação e reflexão pelo professor das dificuldades que eventualmente encontrará no desenvolvimento das demais etapas da sequência didática. (p. 87).

3.3.1. MÓDULO 1: DESENVOLVENDO AS HABILIDADES DE LEITURA, ESCRITA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Quadro 2: Planejamento de aula para o módulo I.

Conteúdos a serem abordados: Gramática, vocabulário e interpretação textual.

Habilidades a serem trabalhadas: fala, escuta, leitura e escrita

Duração: 50 minutos

Objetivos: Ampliar a capacidade de leitura, interpretação textual e aquisição de vocabulário.

Série: 3º. Ano do ensino médio.

Fonte: Arquivo pessoal.

Para iniciarmos este módulo, assistiremos ao primeiro episódio da série que traz diálogos e temáticas bastante relevantes. Proporcionaremos aos alunos a aproximação do inglês falado por nativos, e desta forma, desenvolveremos uma atividade pensada para aprimorar as habilidades comunicativas de escrita, leitura, e interpretação de texto, trabalhando-as de forma integrada.

Para o trabalho com leitura, usaremos como referência as instruções de Oliveira (2015), que nos orienta, que os professores devem sempre deixar claro os objetivos de todas as atividades propostas para os seus alunos realizarem. O autor evidencia que a construção da coerência depende muito do conhecimento prévio dos alunos e de suas experiências de mundo. Como cada aluno tem conhecimentos de mundo distintos, o professor precisa preparar previamente os alunos para o sucesso da atividade. O autor orienta ainda, que o professor incentive os alunos a explicarem como encontraram as respostas, pois podem assim ajudar aqueles que não conseguiram responder. Para o autor, o importante é que os alunos desenvolvam a consciência acerca da realização de inferências (OLIVEIRA, 2015). Amaral (2010) também acrescenta:

A leitura e a escrita são instrumentos que nos auxiliam a estruturar e organizar o pensamento, permitindo que funções mentais sejam ativadas para a compreensão de fatos, ideias, conceitos, das relações e conexões entre eles; portanto, elas integram atividades desenvolvidas no espaço escolar necessárias à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades e atitudes inerentes ao processo de apropriação de saberes. Nesse sentido, é preciso considerar que a leitura e a escrita também são vistas como saberes e que, portanto, precisam ser apropriados pelos indivíduos (AMARAL, 2010).

A escrita faz também parte da competência comunicativa, e deve ser vista como uma habilidade linguística a ser desenvolvida. Lima Jr (2016 apud Villa lobos, 2014), chama atenção para o fato de que o ensino sistemático, comunicativo e significativo da escrita da L2 pode contribuir muito para a habilidade de escrita na língua materna, evidenciando ainda mais a importância do trabalho dessa competência.

Neste sentido, apresentamos abaixo a atividade pensada para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação de texto, a partir da série de TV *One Day at a Time*.

Quadro 3: Atividade proposta de leitura, escrita e interpretação textual

After watching the vídeo, answer the questions below

- a) What does Alex want to buy over the Internet?
- b) Why does his mother get angry at him when he asks to buy it?
- c) How does Penelope punishes alex for disobeying her?

- d) Alex speaks “I’m not made of stone” a popular saying that is also very common here in Brazil. What does it mean?
- e) What did Penelope throw in the trash? Why do you think she did that?
- f) Why is Abuelita against the antidepressant that Penelope needs to take?
- g) In this 1st episode, a patient Always calls Penelope by the name of “Maria”. Why does Penelope always gets angry at it?
- h) When does Elena finally accept throwing the party? And why did she decide to accept?
- i) “We are cubans. We don’t get divorced. We die.” What do you think about what Abuelita said?

Fonte: Arquivo pessoal.

Na sequência do módulo I, trabalharemos com uma questão gramatical. Augusto-narravo (2016) afirma que aprender gramática dá um norte, e traz segurança tanto aos alunos quanto a professores. E como toda gramática está diretamente atrelada a comunicação, toda língua é organizada em uma gramática que precisa ser igualmente estudada.

Como lembra Larsen-Freeman (2003), “é raro ver práticas integradas, com gramática e comunicação combinadas. De modo geral, aprender gramática envolve também aprender a expressar o que se almeja de forma adequada.” O autor alega que aprender gramática a partir de temas relevantes é uma ótima ideia e que é fundamental envolver os alunos ativamente nesse processo.

Quadro 4 Identificando os tempos verbais presentes no episódio

Identify the verb tenses of the following sentences

- a) I stopped smoking.
- b) Dr. Burckowitz will be here in a minute.
- c) You went to Afghanistan for Christmas.
- d) I need help over here.
- e) Next time, I’ll Skype you.
- f) I’m in middle school now.
- g) What’s your mom cooking?

Fonte: Arquivo pessoal.

Sabendo da importância do vocabulário para a comunicação eficiente em uma língua estrangeira, com intuito de contribuir com a melhora do nível lexical e a produção oral dos alunos ao longo dos anos que estudam a língua, pensamos em atividades que sejam usadas para melhorar o entendimento gramatical e a aquisição de vocabulário, que são considerados pilares básicos para a compreensão do idioma. Como aponta Oliveira:

Um elemento importante para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes é o vocabulário. Quanto mais palavras eles conhecem, mais tendem a compreender textos falados e escritos e menos dificuldades tendem a encontrar para falar e escrever. (OLIVEIRA, 2015, p.13)

3.3.2. MÓDULO 2: A FALA E ESCUTA COMO COMPONENTES ESSENCIAIS NO TRABALHO COM AS ESTRUTURAS LINGUÍSTICAS / GRAMATICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLES

Neste módulo, focaremos o trabalho nas habilidades orais de fala e escuta que são de extrema relevância para a aquisição do idioma. Inicialmente, trabalharemos com questões que explorem a fala e também a compreensão auditiva, fazendo com que os alunos prestem bastante atenção no episódio, que será nosso ponto de partida.

Quadro 5: Desenvolvendo a compreensão auditiva em Língua Inglesa

Listen to the conversations on 03:26 – 04:02 and fill in the blanks with the words missing.

Abuelita: This one... I _____ (1) her anymore.

Elena: I don't care if _____ (2) or not.

Penelope: Sounds like you're both _____ (3).

Abuelita: Your daughter _____ (4) to have a *quince*.

Penelope: What? Why? We already booked the room and I found _____ (5).

Ok, it's a DJ! Ok, it's your brother with an iPod and a playlist, but it's a _____ (6).

Elena: I researched the history of *quinceñeras* and found out _____ (7) totally misogynistic.

Fonte: Arquivo pessoal.

Quadro 6 Atividade de produção oral

In pairs, ask each other the questions below.

- a) Would you like to have a quince?
- b) Do you think this celebration is really misogynistic?
- c) Do you agree Elena is throwing away her Cuban heritage by not wanting the party?
- d) In your opinion, is Abuelita right about wanting to honor her Cuban customs, or do you consider it an exaggeration?

Fonte: Arquivo pessoal.

As atividades apresentadas são sugestões para o professor, que pode adaptá-las ao nível dos seus alunos e à habilidade que pretende trabalhar com eles, o conteúdo que buscam explicar. Stempleski (2002) divide as atividades trabalhadas com vídeos em três estágios: *previewing*, *viewing* ou *postviewing activities*. Em nossa *previewing activity*, os alunos discutiram os temas principais da série. Na *viewing activity*, trabalhamos com aspectos específicos do episódio enquanto o assistem. O maior número de atividade está nas *postviewing activities*, onde podemos realizar a maioria das nossas questões e fazer um debate que, como veremos a seguir, será realizado como produção final.

3.3.3. A PRODUÇÃO FINAL: CRIANDO UM ESPAÇO DISCURSIVO-ARGUMENTATIVO UTILIZANDO OS TEMAS TRANSVERSAIS COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO.

Por fim, conhecendo a relevância dos alunos ao refletirem sobre os temas propostos e as atividades usadas em sala de aula, iremos propor um debate, que será a nossa produção final. Esta proposta discursiva trará todos os temas transversais trabalhados na nossa sequência didática. Desta forma, pretendemos criar um ambiente de construção mútua de saberes, com debates, críticas e posicionamentos, que possibilite muitas reflexões, para a contribuição da formação ética e cidadã dos alunos, como ilustramos a seguir:

Figura 3: Atividade discursiva abordando temas transversais



Fonte: Google imagens. Acesso em: 12 de novembro de 2018.

Conforme os PCNEM (BRASIL, 1999, p. 90), os professores devem “articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações-desafio da vida social, dentro e fora da escola”.

Sendo assim, o objetivo é fazer com que os alunos reflitam sobre os temas citados anteriormente. Faremos uma lista com os temas propostos para a discussão e pediremos que os alunos façam uma votação para escolhermos os mais relevantes para eles; os mais votados serão os escolhidos para debate. Espera-se que o debate conte com o maior número possível de temas trabalhados. Os alunos serão orientados a fazer anotações avaliando todos os argumentos dos seus colegas, podendo se posicionar a favor ou contra, visto que através de debates muitos podem mudar de opinião ao presenciar diferentes pontos de vista.

Ao final, faremos um balanço do debate, avaliando pontos positivos e negativos, para que enfim possamos finalizar a nossa sequência didática, pensada com vistas a formação de jovens críticos e atuantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças no processo de ensino e aprendizagem de línguas exigem que o ensino seja cada vez mais contextualizado, para que os alunos entendam a importância e relevância do estudo da disciplina. Na nossa pesquisa, vimos no capítulo 1, que ao longo da história recente do ensino de língua inglesa no Brasil, diferentes métodos e abordagens têm sido pensados com vistas à construção do conhecimento linguístico e discursivo do aprendiz de línguas estrangeiras de maneira a suprir suas reais necessidades de uso da língua.

Neste sentido, o capítulo 2 nos mostrou que, abordagens que consideram esse processo de ensino e aprendizagem, levando em conta o trabalho com as habilidades comunicativas por meio dos temas transversais, se apresentam como alternativas pedagógicas com alto grau de eficiência, pois são pensadas a partir de uma visão de letramento associadas as práticas sociais por meio dos gêneros textuais, o que pressupõem a aprendizagem associada a contextos e realidades sociais dos usuários do idioma, que foi colocado em prática na proposta do capítulo 3, denominado “A série *one day at a time* como recurso pedagógico para o desenvolvimento das habilidades comunicativas por meio dos temas transversais”.

Desta maneira, neste trabalho, procuramos contribuir com ideias práticas e didáticas, ao propor uma atividade múltipla, almejando que tal atividade influencie de maneira positiva no fator motivação dos nossos estudantes, revertendo assim o quadro de desinteresse pela disciplina e o baixo nível de aprendizagem.

Diante de todas as considerações retratadas neste trabalho, podemos concluir que a série de tv é uma ótima ferramenta para aulas de língua inglesa. Ao utilizá-la podemos trabalhar de forma integrada as quatro habilidades básicas necessárias para a comunicação, além de fazer uso de temas transversais importantes para a formação crítica dos estudantes.

Ao refletirmos acerca do uso da internet em sala de aula, sabemos que com tantas mudanças advindas do seu uso, se torna imprescindível que o professor repense os seus materiais didáticos, não deixando de fora tantos recursos tecnológicos que atualmente temos ao nosso alcance. Tais recursos potencializam as atividades, ao unir a realidade de mundo dos alunos, que estão sempre conectados ao mundo da escola.

Em vista disso, concluímos que nosso trabalho pretende ser um auxílio para pessoas que procuram realizar atividades similares. Espera-se também que este sirva de ferramenta de apoio didático afim de incentivar, como pontuamos anteriormente, pesquisas semelhantes na mesma área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 4ª ed, 2011.

ARAÚJO, Alyne Ferreira. **A Integração das Quatro Habilidades Linguísticas no ensino de Língua Inglesa**. (Monografia) Cajazeiras – PB, 2015.

BERTOLDI, Maristela; PALLÚ, Neuza Mara. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: A importância dos Temas Transversais**. In: _____, Os desafios da escola Pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná-PR, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira**, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o ensino Médio (vol 1)** Brasília: MEC/ Semtec, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): Ensino Médio Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. United States of America: Pearson Longman, 2007.

Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio. In: _____. **Base Nacional Comum Curricular**, 2016.

CUNHA, Alex Garcia. MICCOLI, Laura. **Faça a diferença: Ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. -1ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DE LIRA, Wellington Marinho. **A pluralidade cultural e o ensino de língua inglesa: Um estudo em escolas públicas e particulares na cidade de Recife**. UFPE RECIFE, 2004. Disponível em https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7977/1/arquivo8370_1.pdf Acesso em: 26 abril de 2018.

GUMESSON, Duanny Woiciechowski Batista. **A Utilização de vídeos em aulas de Inglês para o Ensino Médio**. Polyphonia, v. 21/2, jul./dez. Pará, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download/18978/11124> Acesso em 04 dezembro de 2018.

HARMER, Jeremy. **How to teach English**. China: Pearson Education Limited, 2007b.

HARMER, Jeremy. **The practice of English Language Teaching**. Excess: Logman, 2007a.

HOLDEN, Susan. **O ensino da Língua Inglesa nos dias atuais**. 1º ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

KERSCH, Dorotea Frank; MELLO, Fabiane Cristina. **Dos documentos oficiais à formação de professores: representações no tocante ao ensino de espanhol no Brasil**. Article, 2014. Disponível em: www.researchgate.net/publication/274288809_Dos_documentos_oficiais_a_formacao_de_professores_representacoes_no_tocante_ao_ensino_de_espanhol_no_Brasil. Acesso em: 25 set. 2018.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. New York: Oxford University press, 1986.

LEFFA, Vilson J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>> Acesso em: 11 set. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia; BENTES; Anna Christina. In: _____. **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. Acir Mário Karwoski; Beatriz Brito; Siebeneicher (org.) 4ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes temas transversais**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/temas-transversais/>>. Acesso em: 10 de mai. 2018.

MOOR, Anne M; FRANCO, Feliciano Vieira. **Produção oral na aula de LE em nível iniciante: o que é isso?** UFPel, 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Anne_Moor_e_Feliciano_Franco.htm#_ftnref4>. Acesso em: 11 set. 2018.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de Inglês: do planejamento à avaliação**. 1 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. [1ed.] São Paulo. Parábola, 2014.

PASSONI, T. P.; LUZ, J. G. **Política e planejamento linguísticos no Brasil: levantamento de orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras**. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <www.revel.inf.br> Acesso em: 15 jul 2018.

ROLA, Ana Paula Carneiro; ALVES, Ana Beatriz Lago. **Leitura e Transversalidade em Aulas de Espanhol no Ensino Médio**. Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades, Vassouras, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/138>> Acesso em: 31 jul. 2018.

SANTOS, Eliana Santos de Sousa. **O Ensino da Língua Inglesa no Brasil**. BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras n.01, 2011. Disponível em: <https://docgo.net/philosophy-of-money.html?utm_source=o-ensino-da-lingua-inglesa-no-brasil-pdf>. Acesso em 19 jun. 2018.

SANTOS, Marcos Pereira. **As Disciplinas de Língua Estrangeira Moderna no Currículo Escolar da Educação Básica na Atualidade: algumas reflexões**. Revista Magistro. Vol. 2. Paraná, 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/viewFile/1685/868>> Acesso em: 10 de novembro de 2018.

SILVA, Fabiane Gomes. **O Ensino de Língua Inglesa por meio de vídeos do Youtube: uma proposta prática para aplicação em sala de aula**. Redenção-CE, 2017. Disponível em: <http://ufcg.academia.edu/> Acesso em: 10 de março de 2019.

SILVA, Flavia Matias. **Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras**. Universidade Federal Fluminense, 2015. Disponível em: < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24801/24801.PDFXXvmi> > Acesso em 25 set. 2018.

SILVA, Silvio Ribeiro; LIMA, Kamila Lauany Lucas. **Leitura no ensino médio: De que maneira as competências e habilidades do enem estão sendo praticadas nos materiais didáticos?** Regional Jataí - UFG. 2014 Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/viewFile/14887/11291>>. Acesso em: 31 out. 2018.

SIQUEIRA, Domingo Sávio Pimentel. In: _____. **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. Diógenes Cândido de Lima (org.)São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUSA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUSA, Antonio Escandiel; DIAS, Clarissa Nicolodi. **O ensino da língua estrangeira na escola pública e as proposições dos parâmetros curriculares nacionais (pcns): um estudo reflexivo**. UNICRUZ, 2010.

UPHOFF, Dörthe. “**A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil**”. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. A língua inglesa na escola. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. **Transversalidade e ensino de Língua Inglesa**. In: _____. **Século XXI: Um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras**. Daniela de David Araújo e Luciane Stum (Orgs) Passo fundo: UPF, 2002.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Métodos de Ensino de Língua Estrangeira: fundamentos críticos e ecletismo**. In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. S/L, v. VII, n. XXVI, jul.-set. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/marcio.pdf. Acesso em 30 out. 2018

ZABALA, Antoni., **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.