

**MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: UMA POSSÍVEL
FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RISCO
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

**English language teaching material: a possible tool for the inclusion of students in
a risk situation in the teaching-learning process**

Rubens Fernando Souza LOPES (Instituto Federal de São Paulo, Jacareí – Brasil)

Resumo: *Este artigo visa discutir a inclusão-exclusão de crianças e adolescentes em situação de risco para, em seguida, propor um procedimento de elaboração de material específico de língua inglesa que procura viabilizar a participação desses sujeitos em seu processo de ensino-aprendizagem. Esta proposta fundamenta-se em uma pesquisa-ação, e se amplia por meio de autores que abordam a questão de inclusão-exclusão, como Gentili & Alencar (2007), Maciel (2005), e a elaboração de material didático, tais como Hutchinson e Waters (1987), e Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Os resultados demonstram que o material desenvolvido e utilizado procurou considerar a análise de necessidades e expectativas.*

Palavras-chave: Elaboração de material; Inclusão; Inglês; Gêneros.

Abstract: *This article discusses the inclusion-exclusion of children and teenagers in social risk, in order to propose a method of ESP material designing which enables these individuals' participation in their teaching-learning process. This proposal is partially based on a research-action inquiry and includes authors who have studied inclusion-exclusion, such as Gentili & Alencar (2007), Maciel (2005), and ESP material designing, such as Hutchinson & Waters (1987), and Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Results showed that the material used in class considered what students expressed in the needs and wants analysis.*

Key-words: Material designing; Inclusion; English; Genre.

1. Introdução

Discute-se muito sobre o tema inclusão-exclusão nestes últimos anos¹, principalmente depois de divulgada a Lei N.º 7.853/89, que obriga o oferecimento de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos e particulares de ensino, e depois do Decreto N.º 5.626/05, que exige que as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica garantam a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva. Tanto alunos quanto professores se depararam com situações que exigiam, e ainda requerem, uma série de transformações para que realmente o ensino-aprendizagem ocorra com qualidade em sala de aula. As mudanças necessárias vão desde os aspectos físicos da escola até a formação do professor.

Por um ângulo mais amplo, vemos que a escola, além de se dedicar à promoção de inclusão de alunos com necessidades especiais, ainda precisa lidar com outro processo que já há algum tempo tem “batido à sua porta” e, de certo modo, abalado seus mecanismos: a inclusão-exclusão de crianças e adolescentes em *situação de risco*².

Muitos desses alunos, por manifestarem na escola ações que são reflexos de sua cultura domiciliar e de más condições de vida, acabam sendo percebidos como sujeitos desmotivados em sala de aula, inconstantes, inquietos e violentos. Não bastasse a privação de direitos básicos em seu contexto familiar, esses estudantes encontram na escola um apoio frágil, sem preparo para recebê-los, e que, em vez de acolhê-los, acaba, muitas vezes, os expelindo. Sobre esses alunos que não demonstram nenhuma

¹ Além de discussões no interior da escola, o tema é continuamente discutido em outros contextos, como percebido no posicionamento de Fernando Haddad (Ex-Ministro da Educação) na abertura do 5º Seminário Nacional do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em Brasília, em maio de 2009 <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13343:seminario-discute-criacao-de-um-sistema-com-maior-capacidade-de-inclusao&catid=202>, e no Fórum Nacional de Educação, conforme 17ª Nota Pública divulgada em 2013 em <<http://fne.mec.gov.br/images/notas/17NotaPublicaAprovada.pdf>>

² Neste artigo, a situação de risco é caracterizada por más condições de vida associada a mecanismos de privação de direitos básicos em um apoio familiar e social frágil (LESCHER, A. D. et. al, 2004).

portabilidade de necessidades especiais físicas, mas que nem por isso deixam de sofrer, existe um sistema escolar opressor e excludente.

Essa proposição anterior pode ser fundamentada em Maciel (2005) que, a partir de uma investigação que realizou com meninos em situação de risco, mostra que muitas vezes a própria escola, que deveria ser um órgão de promoção da inclusão, é aquela que coopera para o fortalecimento da exclusão social. Para a autora, o processo de exclusão ocorre quando as práticas escolares, baseadas em parâmetros desconexos da realidade dos alunos que recebe, tentam separá-los de sua própria cultura.

Diante de tal panorama, percebo que uma série de ações complexas precisa ser considerada para que essa situação seja transformada. No entanto, vejo, por meio de leituras sobre teorias da linguagem, elaboração de material didático e de ensino-aprendizagem, que é possível ter algumas dessas ações já assumidas pelos educadores em seus contextos escolares. O professor de língua inglesa, mais especificamente, na (re)elaboração de seu material, pode propor práticas significativas que podem, além de motivar o aluno e incluí-lo nas atividades escolares, fazer com que ele seja instrumentalizado para a ação social. Portanto, a pergunta norteadora deste trabalho é: como (re)elaborar material didático de língua inglesa que possa servir como um instrumento de inclusão do aluno em situação de risco no processo de ensino-aprendizagem, e propiciá-lo com uma educação significativa?

Neste artigo, procuro promover, a princípio, reflexões sobre práticas excludentes do atual sistema escolar, principalmente, em direção àqueles que se encontram em situação de risco; e para isso, anoro-me em discussões realizadas por Demo (2002), Ferrari (2006), Gentili & Alencar (2007), e Maciel (2005). Em seguida, levanto conceitos discutidos por esses autores para, de certo modo, ressaltá-los na base teórica que suporta a elaboração de material didático. Para esse segundo momento, debruço-me essencialmente nos procedimentos discutidos por Hutchinson e Waters (1987), na concepção de linguagem discutida por Bakhtin (1929/2004, 1953/1997), na percepção de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) para a elaboração de uma *sequência didática*, e nos

construtos teóricos presentes nos PCN-LE (BRASIL, 1998) e nas Orientações Curriculares para Ensino da Língua Inglesa (SÃO PAULO, 2007).

2. Fundamentação teórica

Nesta seção, incluo vozes de alguns autores que discutem o processo de inclusão-exclusão gerado e escorado pelo sistema escolar, e uma discussão relativa à elaboração de material didático que possibilita que alunos sejam sujeitos ativos em seu processo de ensino-aprendizagem de línguas.

2.1. Inclusão-exclusão na escola

Antes de trazer à tona a questão da exclusão em relação aos alunos em situação de risco, compreendo ser necessário, primeiramente, olharmos para o sistema escolar como um todo para que possamos depois perceber que essa ação em relação a esse alunado é somente um elemento que faz parte de um grande conjunto excludente.

Para nos proporcionar esse olhar mais extenso, Gentili (2007) mostra que existe no âmbito escolar uma barreira imposta contra o desenvolvimento humano. Para tal autor, a exclusão começa quando a escola, baseada em uma ideologia capitalista, oferece educação de má qualidade para aqueles que não têm condições financeiras de pagar por outro tipo de educação. Esse processo, de oferecer educação pobre aos pobres, de acordo com o autor, é chamado de *exclusão includente*:

[...] os pobres podem ter acesso ao sistema escolar, desde que não se questione a existência de redes educacionais estruturalmente diferenciadas e segmentadas, nas quais a qualidade do direito à educação está determinada pela quantidade de recursos que cada um tem para pagar por ela. (GENTILI, 2007, p.37)

O que percebemos pelo trecho supracitado é a existência de um tipo de inclusão falsa. No caso da escola, o aluno é incluído no rol de matriculados, mas isso não lhe garante que será provido de condições para construções de ferramentas que lhe possibilitem ir além de seu *status quo*³. Ao mesmo tempo em que é incluído, é também excluído – incluído no sistema escolar, mas excluído de uma escolarização que o instrumentalize para uma inserção no mercado de trabalho, para atuar criticamente no meio social em que vive, e, como defendem Gentili & Alencar (2007, p. 22), de uma escolarização que esteja ligada aos conflitos sociais, que luta pela democracia, e paz verdadeira em nosso chão.

Ferrari (2006, p. 53), paralelamente, ao discutir a exclusão dentro do ambiente escolar, resgata o termo *pseudoinclusão* de Amaral (2007). A crítica apontada no seu trabalho é de que:

Muito mais perverso que excluir alguém do sistema educacional, é incluir esta pessoa marginalmente, com baixa qualidade e condições precárias de ensino, realidade que, via de regra, nossos alunos vindos de camadas pobres da população enfrentam ao longo da vida escolar.

Percebemos, portanto, na definição de tais termos (*exclusão, includente e pseudoinclusão*) que a exclusão está em negar ao indivíduo os seus mais elementares direitos humanos, negar-lhe condições para transformação tanto pessoal quanto social. Assim, a exclusão seria colocar ou conservar alguém em situação de desvantagem, sendo que o oposto lhe é possível.

Ainda no mesmo eixo, mas olhando um pouco mais adiante na vida escolar de um indivíduo, Demo (2002) pontua que o aluno que sofreu essa falsa inclusão na educação básica não deixa de sofrer exclusão quando pretende ingressar no ensino superior, pois,

³ O *status quo* não está ligado necessariamente ao aluno em situação de exclusão, mas também à camada da sociedade mais privilegiada (burguesia), ao discurso hegemônico capitalista. Esse, também, deve ser questionado e superado a partir de um movimento contra-hegemônico das camadas populares, do proletariado.

de acordo com o autor, a universidade pública, cuja construção é justificada pela proposta de oferecer educação gratuita aos pobres, a estes excluem frontalmente.

Sabemos muito bem que a aprovação nas universidades gratuitas em nosso país é mais comum para aqueles que puderam pagar por uma educação básica diferenciada. Aqueles, por outro lado, que nunca tiveram recursos financeiros para investir em sua vida educacional, dificilmente, conseguem aprovação em universidades públicas – ao concluírem o ensino médio, precisam pagar para terem acesso ao ensino superior.

Para muitos, essa é uma barreira que os exclui do *universo da educação*⁴ (BITUN, 2006, p. 114), e os que, com esforços, conseguem prosseguir, pagando suas mensalidades em universidades privadas, muitas das vezes se deparam novamente com a exclusão includente – recebem educação tendencialmente de baixo nível.

Assim, o que percebemos de comum nas teorias discutidas acima é que o estar na escola não significa, necessariamente, estar incluído, ou seja, ser provido das possibilidades de desenvolver habilidades que permitem uma plena participação crítica na sociedade.

Esse sistema de oferecimento de educação de baixo nível, comum para os desprivilegiados financeiramente, acaba, na verdade, fortalecendo um dos elementos que caracteriza um indivíduo em situação de risco: privação de direitos básicos.

Maciel (2005) procurou compreender a razão pela qual o menor infrator (uma das possíveis condições do aluno em situação de risco) abandona seus estudos. Em sua pesquisa, descobriu que muitos deles, além de não terem acesso à educação de qualidade, sofrem exclusão por apresentarem uma cultura diferente daquela internalizada por alunos que são considerados exemplares: “Forçados a internalizar a cultura dominante, os

⁴ Os excluídos do universo da educação, de acordo com Bitun, são aqueles que literalmente estão fora da escola, aqueles que não a possuem perto de seu lar, as vítimas da repetência, da desistência escolar, e alunos que possuem deficiência física. Podemos, agora, acrescentar também aqueles que são impedidos, por questões financeiras e outras barreiras, de dar continuidade aos seus estudos.

meninos e as meninas tidos(as) como “destoantes” chegam ao máximo grau de exclusão: aquele que os expropria de sua cultura.” (ibidem, p. 26)

Segundo a autora, a escola com a qual nos deparamos é dominada pelos interesses da sociedade capitalista, e procura reproduzir a visão de mundo e cultura das classes que detêm o poder. Por isso, expulsa de seus quadros aquele que foge de seu “padrão de normalidade”, aquele que é diferente, criativo e aquele cuja cultura e história são diferentes do modelo idealizado.

No sentido oposto, incluir o aluno, para Maciel (2005), é considerar sua história, seu espaço e cultura, compreendê-lo como um ser sócio-histórico-cultural e como alguém que aprende a partir daquilo que acha significativo. Vemos que a posição da autora está em consonância com Freire (1980, p. 34), que acredita que “uma educação, para ser válida, precisa considerar a vocação ontológica do homem, vocação de ser sujeito – e as condições em que vive: neste exato lugar, neste momento, neste determinado contexto”. Desconsiderar as necessidades reais do aluno e fechar os olhos para seu contexto de vida, com todos os seus elementos, é excluí-lo.

2.2. Elaboração de Materiais Didáticos

Uma vez conscientes de algumas características da exclusão originada e mantida pelo próprio sistema escolar, podemos pensar, sem exaurir o assunto, sobre alguns procedimentos de elaboração de materiais didáticos para ensino-aprendizagem de língua estrangeira que possibilitam a transformação de tal cenário, e, conseqüentemente, promovem práticas que geram inclusão.

2.2.1. Análise de necessidades e expectativas

Nos atuais documentos oficiais que oferecem subsídios para o ensino de língua estrangeira moderna no Brasil percebemos uma visão expandida de linguagem: os PCN-

LE (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para Ensino da Língua Inglesa (SÃO PAULO, 2007) compreendem que o ensino de uma língua estrangeira pode proporcionar ao aluno a possibilidade de ampliar seu acesso às informações, sua rede de contatos e seu agir discursivo no mundo. Assim, a língua passa a ser vista como uma ferramenta, que quando utilizada para entrar em contato com diferentes formas de ser e saber no mundo, permite que o estudante compare, critique, avalie e reestruture melhor a sua realidade e a de outros.

Esses documentos, além de reconhecer o potencial da língua estrangeira em incluir o aluno em práticas sociais globais, também oferecem embasamento teórico e direcionamentos para práticas locais mais inclusivas. Uma das questões abordadas, e que se faz importante nesta discussão, é a concepção de que o ser humano possui experiências que são trazidas para a sala de aula que podem colaborar para o seu processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, as atividades com as quais o aluno se envolve fora dos muros da escola geram conhecimentos que podem ser aproveitados pelo professor no ambiente escolar. Freire (1982) já dizia que a leitura do mundo precede a leitura da palavra; e a leitura da palavra, por sua vez, faz com que o aluno leia o mundo de forma diferente, e assim sucessivamente. Em seu posicionamento, vemos que o conhecimento de mundo interfere na construção de conhecimento na escola e vice-versa.

Considerando esses conceitos expostos e relacionando-os à questão do material didático, podemos dizer que, no processo de elaboração deste, o educador precisa levar em conta, desde o princípio, que o estudante com o qual lidamos tem o potencial para ser um ser ativo em seu processo de desenvolvimento, ou seja, as unidades didáticas precisam reservar espaços para que o aluno incorpore suas experiências às práticas propostas em sala. Caminhamos, desse modo, em busca de uma perspectiva mais inclusiva, que olha para o aluno e o escuta, em vez de impor-lhe conteúdo totalmente desconexo de seu cotidiano.

Hutchinson & Waters (1987) e as Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007) oferecem-nos uma possibilidade para que isso ocorra – propõem que, ao iniciar a

elaboração de um curso, consultemos, antes de tudo, os alunos, para que consigamos compreender quais são as suas reais necessidades e expectativas em relação ao curso com o qual irão se envolver. A proposta prática é a aplicação de um questionário que investiga suas necessidades e expectativas concernentes à língua que irão estudar. Nele existem perguntas que nos ajudam a perceber quais habilidades os alunos precisam desenvolver e quais eles gostariam de melhorar, além de nos dar dicas de como trabalhá-las. De acordo com Hutchinson & Waters (1987), nem sempre a habilidade que merece mais atenção é aquela que o aluno quer se dedicar em sala de aula. Nesses casos, é necessário que haja uma negociação, contrato didático, entre professores e alunos, e achar um conteúdo que consiga contemplar tanto aquilo que *querem* quanto o que *precisam* aprender.

Esse tipo de questionário pode incluir perguntas que forneçam respostas que nos permitem conhecer a cultura do aluno. Com isso, podemos descobrir que tipo de música ele gosta, seu programa de TV favorito, os tipos de atividades com as quais se envolve no tempo livre, entre outras preferências. Todas as perguntas, no entanto, precisam fornecer respostas que, de alguma forma, irão contribuir para a elaboração do material.

Quando realizamos essa análise, conseguimos descobrir quem são nossos alunos, o que precisam aprender, e como gostam de aprender. Assim agindo, nos aproximamos das concepções de práticas inclusivas defendidas por Maciel (2005), ou seja, quando nos interessamos em conhecer a cultura de nossos alunos, mesmo que a princípio o instrumento de mediação seja um pouco impessoal como um questionário, temos a possibilidade de reduzir práticas que impõem a eles conhecimentos avessos à sua realidade, que valorizam apenas aquilo que é aceito pelas classes dominantes. Assim agindo, temos mais chances de enxergar o aluno como um ser sócio-histórico-cultural, que pode contribuir com suas experiências no processo de ensino-aprendizagem.

Temos aqui, então, o primeiro passo a ser tomado rumo a uma educação mais inclusiva: considerar as experiências prévias de nossos alunos assim como valorizar suas necessidades, expectativas e cultura. É importante, no entanto, que o professor ao analisar os questionários, mais especificamente dos alunos em situação de risco, não demonstre

estranheza caso haja respostas que evidenciem valores e cultura diferentes daqueles percebidos na classe dominante. O ideal é que as respostas de todos os alunos sejam consideradas, ponderadas e, de uma forma ou outra, tomadas como fonte de ideias para a seleção e criação das atividades que serão apresentadas no material.

Após a realização dessa ação inclusiva no início de elaboração do material didático, é importante que o professor venha reconhecer que o conteúdo deste também precisa apresentar uma perspectiva inclusiva. Assim, considerando que estamos lidando com o ensino-aprendizagem da língua inglesa, é essencial notarmos que a maneira pela qual concebemos a linguagem irá interferir na promoção dessa perspectiva. Por isso, considero importante realizar uma discussão da visão de linguagem na qual aqui me debruço.

2.2.2. Visão de linguagem no material

Sabemos que a prática em sala de aula pode estar estritamente relacionada à ideologia na qual o material didático se fundamenta⁵ (FARIA, 2008). Por isso, vejo que neste caso, se faz necessário um suporte teórico que traga uma visão de linguagem em consonância com as discussões anteriores aqui realizadas.

Podemos notar em Bakhtin (1929/2004, 1953/1997) uma visão de linguagem que poderia fundamentar esta discussão, e em Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) uma proposta para colocar essa visão em prática.

A contribuição de Bakhtin (1929/2004) está em, primeiramente, evidenciar a linguagem como uma produção social, e que sua organização, antes de ser interna, é externa. Isso significa que, quando dizemos algo, analisamos, primeiramente, a situação social mais imediata – observamos quem são os nossos interlocutores, onde nos

⁵ Faria discute como a escola, por meio do material didático adotado, acaba transmitindo a ideologia dominante, ou seja, aquela proveniente da burguesia e que serve de instrumento de dominação.

encontramos e a época em que vivemos. No geral, “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação” (BAKHTIN, 1929/2004, p. 114), ou seja, a linguagem é uma prática situada.

De acordo com Bakhtin, é nesse meio social, que emergem os *gêneros*⁶, definidos pelo mesmo autor como *enunciados relativamente estáveis* (BAKHTIN, 1953, p. 279). É necessário compreender que esses enunciados são constituídos por três elementos que se inter-relacionam: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Ainda, é importante ressaltar que, como discute Lousada (2007, p.35-34), cada esfera social na qual o ser humano está presente acaba por determinar os gêneros que ali podem ser utilizados. Vemos, por exemplo, que na esfera cotidiana geralmente lidamos com rótulo de produtos, conversas em lojas, conversas familiares, bilhetes, e-mails pessoais etc. Já na esfera científica, deparamo-nos com resumos, teses, palestras e outros.

Para compreendermos melhor esse conceito, vamos pensar em gêneros na forma em que eles se constituem materialmente: *textos* (SÃO PAULO, 2007, p. 34). Quando pensamos em um tipo de texto, como o anúncio publicitário, sabemos quais as possíveis esferas sociais em que geralmente ele está presente. Temos a consciência que podemos encontrá-lo em restaurantes, em lojas de roupa, em aeroportos, mas raramente nas paredes de um tribunal. O anúncio, visto como um gênero, acaba também por definir seu conteúdo, como este pode ser organizado e quais as estruturas linguísticas que nele podem estar presentes para alcançar seu objetivo comunicacional. Não conseguimos imaginar textos de anúncios que são densos, apresentados em letras minúsculas, divididos em introdução, corpo e conclusão, e apresentando uma linguagem totalmente modalizada. Se isso ocorresse, já não teríamos mais um anúncio.

O que gostaria de ressaltar aqui, por meio desta discussão, e o que nos importa na elaboração de material didático é saber que um enunciado (gênero) é determinado pelo meio social em que é produzido, e que cada esfera social possui seus enunciados – a

⁶ Ou *gêneros de textos* de acordo com Bronckart (1999, p. 143).

produção de um texto, primeiramente, recorre aos elementos do macro contexto (interlocutores, para citar um deles) para depois recorrer aos do micro (como a construção composicional). Existe uma análise externa, a do contexto, para que a organização interna, a do texto, ocorra.

Assim pensando, a suma da discussão está em dizer que o indivíduo que deseja agir socialmente por meio de textos, precisa ter capacidades que o possibilitam perceber e mobilizar os gêneros pertencentes à situação social em que se encontra. O ser humano só pode ser completamente incluído em esferas sociais quando domina os gêneros que nelas permeiam: quanto mais domina os gêneros, maiores são suas possibilidades de participação social⁷. Vemos, então, a necessidade de uma abordagem no material didático que capacite alunos na compreensão e produção de gêneros textuais. Agindo assim, estamos instrumentalizando alunos para sua ação social, caracterizando um oferecimento de educação de qualidade.

2.2.3. Sequência Didática

Levando em consideração essa necessidade de criar espaços em sala de aula para que o aluno possa apropriar-se de gêneros, podemos lançar mão do conceito de *sequência didática*⁸ desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esses autores propõem um método⁹ a ser seguido que visa ao conhecimento e produção de um gênero textual selecionado para estudo.

⁷ Lousada (2007, p. 39) pontua que “o ensino de gêneros é necessário se quisermos preparar os alunos de uma LE para agir no mundo”. Na mesma perspectiva teórica, Marcuschi (2008, p. 161) diz que “os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia.”

⁸ A *sequência didática* é definida pelos autores como “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)

⁹ Vale ressaltar que outros métodos podem ser adotados para o ensino de língua estrangeira, como o proposto por Lourenço (2015), que organizou seu curso para secretárias baseando-se em *corpora*. Ramos (2012) propõe uma abordagem, baseada em gênero, que pode ser utilizada em sala de aula quando o objetivo é desenvolver a compreensão escrita em língua estrangeira. Aqui, no entanto, a sequência didática

As etapas sugeridas, e em seguida discutidas, são as seguintes:

1. Apresentação da situação
2. Produção inicial
3. Módulos
4. Produção Final

A *apresentação da situação* compreende o momento em que o aluno é apresentado ao gênero que será trabalhado na sala de aula e o que se espera dele na produção final. Aqui, o aluno precisa ter bem claramente a situação de comunicação na qual deve agir, ou seja, qual é o problema de comunicação que deve resolver, produzindo um texto oral ou escrito. É nessa etapa que professor e alunos discutem o contexto de produção do gênero e procuram o acesso a alguns de seus exemplares.

Em seguida, depois de apresentada a situação de comunicação, o professor pede a produção de um texto que responda à situação dada. Essa etapa é denominada *produção inicial*, realizada pelo aluno e que revela ao educador a possibilidade de perceber as capacidades das quais os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. De acordo com os autores da *sequência didática*, esse passo permite que o professor defina o ponto preciso em que pode intervir melhor e o caminho que o aluno ainda tem para percorrer visando o projeto comunicativo final.

A terceira etapa, compreendida pelo desenvolvimento de *módulos*, tem por objetivo trabalhar “os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 103). É nesse momento que o professor trabalha mais sistematicamente e separadamente as capacidades que os alunos necessitam desenvolver para que consiga se apropriar do gênero. Os módulos são organizados e propostos de acordo com as necessidades dos alunos e propõem momentos de práticas variadas.

é explorada pelo fato de que foi esse modelo o norteador para a elaboração de material em minha pesquisa de mestrado.

A última etapa corresponde à *produção final*, e é nessa fase que o aluno tem a “possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (ibidem, p. 106). Nesse momento, o professor poderá perceber a compreensão do aluno a respeito do gênero que foi estudado ao longo da sequência, e se for necessário, permitir eventuais retornos a pontos mal assimilados.

Resumidamente, esses são os passos propostos da sequência didática, e nela, podemos perceber que o aluno é, primeiramente, apresentado a uma situação comunicacional na qual precisa se engajar, e, em seguida, inicia seu processo de desenvolvimento para que isso seja possível. Assim, notamos que o escopo da prática em sala de aula está em proporcionar a apropriação de um gênero, e, conseqüentemente, ampliar a possibilidade do aluno de participar em práticas sociais.

Contudo, antes de concluir esta seção, percebo a importância de associar o conceito de sequência didática à utilização da análise de necessidades e expectativas, já discutida anteriormente. Para que esse trabalho seja mais significativo para o aluno, é essencial que este participe do momento de escolha do gênero com o qual deseja trabalhar e pontue como gostaria de atuar em sala de aula; e somente conseguimos obter esse conhecimento por meio da aplicação da análise. Assim, demonstro por meio da figura abaixo, uma organização das ações que permite visualizar a aplicação dos conceitos discutidos até aqui.

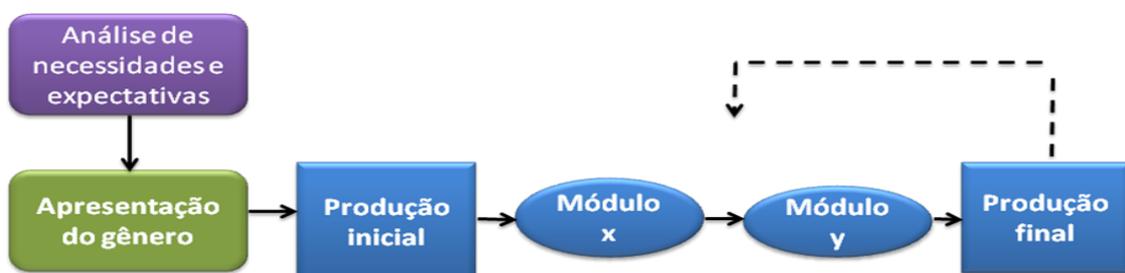


Figura 1: Passos para aplicação dos conceitos discutidos para produção de um gênero textual

É importante notar na figura que a produção final pode demonstrar que o aluno ainda necessita trabalhar algumas capacidades para o domínio do gênero, por isso, o sistema não está fechado, mas permite o retorno aos módulos, como indicado pela seta tracejada.

3. Metodologia

No intuito de demonstrar como a discussão teórica apresentada acima pode ser associada à prática, trago à baila uma experiência que tive como professor-pesquisador em uma Organização Não Governamental (ONG), que atende crianças e adolescentes em situação de risco, localizada na cidade de Jacareí – SP. Abaixo, primeiramente, forneço mais informações sobre o contexto de produção, logo em seguida, descrevo a linha metodológica escolhida para a pesquisa, e, por fim, a coleta e discussão dos dados. Vale lembrar que este artigo está embasado em minha pesquisa de mestrado¹⁰ e que os dados aqui expostos vão além daqueles selecionados para objeto de análise de minha dissertação, como é o caso daqueles provenientes da Unidade *Ads*. Ainda, ressalto, que as unidades didáticas que elaborei foram, ao longo do processo da investigação na ONG, se transformando e, aos poucos, conforme a minha própria transformação como professor, foram adquirindo características do modelo exposto na Figura 1. Os dados que mostram essa semelhança foram os que procurei apresentar neste artigo.

3.1. Contexto

A ONG, onde a pesquisa foi realizada, é composta por uma diretoria preocupada com crianças e adolescentes em situação de risco do município de Jacareí - SP, e deu início a seus trabalhos no ano de 1999. A princípio, o projeto trabalhava noções de

¹⁰ AUTOR (2009) (dado omitido para garantir a revisão cega)

preservação ambiental e de cultivo caseiro de legumes e verduras. Com o tempo, passou a oferecer aulas de língua inglesa e informática, além de outras atividades.

O ensino da língua inglesa foi uma das primeiras propostas educacionais a se concretizar na ONG assim que as atividades começaram a se expandir. Em março de 2000, um instituto de idiomas da cidade de Jacareí deu início às aulas de inglês, com duas professoras voluntárias. O material didático foi cedido pelo mesmo instituto e as aulas ocorriam uma vez por semana.

A partir de julho de 2004, a convite de uma professora, entro em cenário como professor voluntário de língua inglesa para lecionar aos adolescentes. Algumas dificuldades com a adaptação do conteúdo didático nos levaram a pensar em utilizar um material mais voltado para a realidade, expectativas e necessidades dos alunos. Essa preocupação crescente levou-me a escolher essa situação como justificativa prática para minha pesquisa de mestrado, desenvolvida nos anos de 2008 e 2009.

O foco de minha pesquisa se voltou para a análise de minha transformação como professor; no entanto, isso ocorreu ao longo de um processo de criação de unidades didáticas que se fundamentou em teorias discutidas neste artigo, assemelhando-se ao esquema da Figura 1, exposto acima.

3.2. Linha metodológica

Como a investigação em questão tem como característica principal envolver o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem, a linha metodológica escolhida precisa estar em consonância com esse princípio. Por isso, as ações na ONG foram pautadas por orientações da Pesquisa-Ação-Colaborativa (AUTOR, 2009, p. 43), pois esta, visando à “construção de conhecimento e a medidas intervencionistas, só se torna possível com o engajamento do pesquisador na situação investigada e com a colaboração de outros indivíduos, pois é na interação com o outro que a transformação ocorre”. Essa linha metodológica compreende que o pesquisador é um participante do contexto que apresenta

uma problemática a ser investigada, e conta com os sujeitos nela inseridos, assim como a comunidade acadêmica, para uma investigação e possível solução da situação.

3.3 Grupo focal

Os alunos selecionados para o estudo foram aqueles que, ao final da investigação ainda estariam na ONG, considerando que sua idade limite de permanência é de 18 anos. Dos alunos selecionados para a investigação, apenas seis deram continuidade ao processo: três meninas e três meninos, entre 14 e 16 anos.

3.4. Coleta e discussão de dados

Ao iniciar essa pesquisa, tinha a convicção de que os alunos, ao concluírem o curso na ONG, precisariam estar preparados para realizar uma entrevista de emprego em inglês, ou seja, em minha concepção, os alunos precisavam aprender inglês urgentemente para que fossem aprovados em processos de seleção em empresas ao completarem seus dezoito anos. No entanto, após a aplicação de um questionário de análise de necessidades e expectativas, o primeiro instrumento utilizado para coleta de dados, a análise dos dados tabulados apontou uma realidade um tanto diferente. Os alunos desejavam, sim, entrar no mercado de trabalho, mas as posições em que iriam atuar não indicavam a necessidade do inglês em um primeiro momento.

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos ao questionário, foi possível perceber por um lado, uma variedade na escolha de atividades profissionais em que gostariam de atuar no futuro, e ausência de necessidade imediata da língua inglesa em tais atividades; por outro lado, notei uma semelhança de interesses e necessidades quando a vida acadêmica entrou em questão. A análise de necessidades e expectativas revelou que todos tinham intenção de continuar seus estudos após a conclusão do ensino médio e isso

indicava que, muito provavelmente, necessitariam de inglês para realização das provas de Vestibular.

Essa constatação acabou me surpreendendo, pois esperava que os alunos fossem precisar de inglês para o trabalho. Notar isso, no entanto, foi importante, pois, assim, a habilidade linguística que precisaria receber ênfase em sala de aula foi apontada – o teste de Vestibular na seção de inglês não exige senão habilidade de leitura, e este, então, seria o aspecto da língua para o qual iríamos voltar nossa atenção. Outros itens da análise também precisavam ser considerados:

- A maioria dos alunos demonstrou um forte interesse em desenvolver a habilidade oral, seguido pelo interesse em desenvolver a habilidade auditiva, e ênfase na produção oral quando a habilidade auditiva foi excluída.
- Demonstraram um interesse razoável e positivo em relação à leitura.
- A ordem de interesse pelas habilidades foi a seguinte: falar, ouvir, escrever e ler.

Um provável conflito aparece nesse ponto: a análise de necessidades indicou que a habilidade que deveria receber mais ênfase seria a de leitura (para o Vestibular), enquanto as expectativas dos alunos se voltaram para o desenvolvimento da produção oral. A solução proposta, embasada em Hutchinson e Waters (1987), e que foi seguida na elaboração das unidades, foi encontrar um equilíbrio no trabalho com tais habilidades. Sendo assim, expus a questão para os alunos participantes e, juntos, chegamos ao acordo de que a leitura receberia uma ênfase maior, mas que outras habilidades também receberiam devida atenção, procurando, dessa forma, satisfazer seus interesses.

Em relação à cultura, alguns aspectos foram revelados nesse mesmo questionário concernentes aos alunos participantes:

- a) Atividade de tempo livre: a maioria revelou gostar de assistir à TV, conversar com amigos, jogar futebol, escutar música e ler.
- b) Lugares que frequentam: casas noturnas, feiras agropecuárias e igreja.
- c) Música: vários ritmos apareceram, mas a maioria prefere *black* e pagode.

d) Programas de TV: vários foram citados, mas a maioria gosta de novelas e do “Vídeo Show”.

Essas informações foram todas relevantes para que o contexto sociocultural dos alunos, suas necessidades e expectativas fossem consideradas em seu processo de ensino-aprendizagem. Com isso, pude elaborar unidades didáticas que fossem mais relevantes no momento em que estivessem aprendendo a língua-alvo. Três unidades foram criadas. A primeira foi denominada Unidade Piloto, e tinha como objetivo abordar alguns gêneros orais e escritos, um dos orais foi ‘relatar e questionar eventos passados’, e um dos escritos foi a letra de música. Com essa unidade pude contemplar a expectativa dos alunos de desenvolver oralidade e sua necessidade de realizar leitura, além de considerar uma de suas atividades de tempo livre: escutar música. Abaixo, na Figura 2, um excerto dessa unidade que demonstra um dos momentos em que o *simple past* foi abordado em nível de reconhecimento, trazendo excertos de letras de música dos cantores que gostam. Em seguida, na figura 3, um recorte da unidade com uma das atividades da unidade em que os alunos precisam relatar oralmente suas experiências passadas.

3.1. Read passages of some other songs and circle the simple past structures.

| | |
|--|---|
| <p>Always Bon Jovi Now your pictures that you left behind Are just memories of a different life Some that made us laugh Some that made us cry One that made you <u>hate</u> to say good bye</p> | |
| <p>Don't stop the music Kanye West Do you know what you <u>started</u> I just came here to party But now we're rocking on the dance floor</p> | |
| <p>Where did it all go wrong U2 Did you grab it? Did you want it? Is it really what you wanted? Did you run in the sun? Did you imitate a walk?</p> | <p>Sorry, Blame on me Akon I'm sorry for the times that I left you home I was on the road and you were alone I'm sorry for the times that I had to go I'm sorry for the fact that I did not know</p> |

Figura 2: excerto da Unidade Piloto para reconhecimento do *simple past*

| |
|--|
| <p>4. Role-Play Choose either of the situations and role-play it.</p> |
| <p>Situation 1 A: A friend of yours went to a festival on the weekend. Get to know more details about it. B: You went to a _____ (funk, rap,...) festival on the weekend. Your friend wants to know more details about it. Talk to him/her.</p> |

Figura 3: excerto da Unidade Piloto com uma situação para prática oral

Na segunda unidade, “Biography”, os alunos tiveram a oportunidade de realizar um trabalho de leitura utilizando biografias de seus cantores favoritos – Rihanna e Usher. Ao final, foram solicitados a escrever uma pequena autobiografia utilizando os conceitos estudados. Temos abaixo a transcrição de duas delas, produções finais em um momento de avaliação e sem colaboração de colegas ou professor. Os textos são originais, sem ainda apresentar correções. Os nomes e datas foram alterados para preservação de identidade dos alunos:

Minibiografia de Kássia, 17 anos:

*Kássia was born on September 12, 1990, in Capão Bonito, São Paulo, Brazil.
I attended Carlos Porto School.
Her mother's name is Maria dos Santos.
Her father's name is José dos Santos.*

Minibiografia de Leandro, 14 anos:

*Leandro was born in Suzano, São Paulo, Brasil.
He was born April 2, 1992.
He attended in Doctor Pompilio Mercadante Schol.
He started the work in 2006, He cuts hair.*

Na última unidade¹¹, os alunos estudaram propaganda. Como os alunos relataram que gostam de assistir à televisão e ao programa ‘Vídeo Show’, realizei uma associação com o gênero anúncio de produtos/serviços, que pode apresentar um elemento oral, como em comerciais de TV e *trailers* de cinema, ou textos escritos, como em jornais e revistas. Além de realizarem uma análise crítica sobre anúncios, fizeram um estudo sobre a forma imperativa no inglês, encontrada em propagandas. Em consonância com o esquema da Figura 1, os alunos foram solicitados a produzir um anúncio no início da unidade (Figura 4), e, no final do processo, produziram novamente o mesmo gênero (Figura 5).

5. You have few minutes to come up with a first version of a one-page ad. Choose a brand/product/service you like and get down to work!

Figura 4: produção inicial da unidade *Ads*



*Give your beloved one
a warm morning with
a breakfast basket.
Pura Emoção*

*Become a soccer expert
with Nike
Igor, 16 anos*

*Coca-cola
Come on
Buy now*

¹¹ Esta última unidade fez parte do processo de ensino-aprendizagem de LI na ONG, mas não foi objeto de estudo em minha pesquisa de mestrado.

Love
Kássia¹², 17 anos

*It is the best soda in
the world*

Drink and feel good

Leandro, 14 anos

Figura 5: produções finais (anúncios) dos alunos – Unidade *Ads*

4. Considerações finais

Ao longo das discussões realizadas neste artigo, foi possível perceber que, em meio a desafios que a escola tem encontrado na procura de proporcionar um ambiente mais adequado para incluir alunos portadores de necessidades especiais, o sistema escolar ainda se depara com um processo excludente gerado no seu próprio interior: a exclusão de alunos em situação de risco.

Um tipo de ação de repulsão ocorre contra aqueles que apresentam uma cultura diferente daquela pertencente às classes dominantes – pelo fato de terem seu contexto sócio-histórico-cultural desconsiderado e/ou rechaçado, esses estudantes acabam ingressando num processo de desmotivação e afastamento das práticas escolares. Além disso, observando a situação por um panorama mais elevado, pudemos perceber que esse educando está inserido num processo de exclusão ainda mais amplo, pois deixa de receber educação de qualidade pelo fato de pertencer a famílias financeiramente desprivilegiadas. De forma geral, esse aluno sofre exclusão por ser considerado fora dos padrões de “normalidade” e por não encontrar na escola um suporte que lhe possibilite mudanças.

Nos conceitos abordados, foi possível perceber que o professor pode marcar sua prática em sala de aula com ações que promovem a redução dessa exclusão, e, para isso, pode lançar mão de um instrumento que pode auxiliá-lo na questão: o processo de (re)elaboração de material didático.

¹² Nomes fictícios

Quando elaboramos, ou reelaboramos o material (e aqui nos limitamos ao de ensino de língua inglesa) podemos optar por um caminho mais inclusivo e pavimentado por uma visão de linguagem que capacita o aluno para a ação social. O suporte teórico selecionado deixa isso claro quando pontua que o ser humano age em sociedade por meio de gêneros, e por isso, a importância de ensiná-los na escola. A questão enfatizada é que um indivíduo consegue ser incluído em uma esfera social quando domina os gêneros que nela permeiam. Para possibilitar o seu ensino, encontramos diretrizes que indicam a aplicação de um questionário de análise de necessidades e expectativas (que tem o objetivo de dar voz ao aluno em seu processo de ensino-aprendizagem) e a organização de uma sequência didática, que visa à compreensão e produção de gêneros.

Portanto, notamos que é possível aproximar referenciais teóricos utilizados para elaboração de material didáticos, teorias que discutem a inclusão-exclusão na escola e diretrizes de documentos oficiais atuais para realizar uma tessitura que procura amenizar a exclusão de alunos em situação de risco. O que fica perceptível é que a ação inclusiva ocorre quando compreendemos a realidade de nossos alunos, assim como suas expectativas e necessidades; e então, lançamos mão desse conhecimento para criar materiais didáticos que, além de promover práticas adjacentes ao seu cotidiano, possam instrumentalizá-los para sua participação nos diversos contextos sociais.

Referências

BAKHTIN, M. 1929/2004. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud & Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec.

_____. 1953/1997. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BITUN, R. 2006. Exclusão social, a face oculta da violência escolar. In: B. R. PEREIRA; M. L. B. P. NASCIMENTO. (orgs). *Inclusão e exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira*. São Paulo: Expressão e Arte. p. 107 – 118.

BRASIL. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

BRONCKART, J. P. 1999/2003. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. 1983. *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitário*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

DEMO, P. 2002. *Complexidade e Aprendizagem. A dinâmica não linear do Conhecimento*. São Paulo: Atlas.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: J. DOLZ; B. SCHNEUWLY. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras. p. 95-128.

FARIA, A. L. G. 2008. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez.

FERRARI, M. A. L. D. 2006. Preconceito, inclusão e exclusão no ensino superior. In: B. R. PEREIRA & M. L. B. P. NASCIMENTO. (orgs.) *Inclusão e Exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira*. São Paulo: Expressão & Arte. p.47-58.

FREIRE, P. 1980. *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação: uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.

_____. 1982/2006. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.

GENTILI, P. 2007. Exclusão e a escola: o *apartheid* educacional como política de ocultação. In: P. GENTILI & C. ALENCAR. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes. p. 27-43.

GENTILI, P. & ALENCAR, C. 2007. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes. p. 98-117.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes: a learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

LESCHER, A. D. et. al. 2004. *Crianças em situação de risco social: limites e necessidades da atuação do profissional de saúde. Fase I do projeto de pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Programa de Políticas Públicas, 03/06405-0*.

LOURENÇO, J. R. 2015. *Atividade secretarial corporativa bilíngue: uma proposta de ensino de inglês baseada em corpora voltada às secretarias*. The ESpecialist, vol. 36, nº 2, p. 263-279. ISSN 2318-7115.

LOUSADA, E. 2007. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: M. C. DAMIANOVIC (org.) *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. p. 33-42.

MACIEL, R. M. 2005. *“O meu guri”*: o papel da exclusão na gênese da violência. São Paulo: LCTE.

MARCUSCHI, L. A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

RAMOS, R. C. G. 2012. Compreensão escrita em língua estrangeira. In: In F. C. Liberali (org.), M. R. de O. Cano (coord.) *Inglês*. São Paulo: Blucher, (A reflexão e a prática no ensino, vol 2), p. 83-96.

SÃO PAULO - SP. 2007. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Inglesa* / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT.

Rubens F. S. Lopes has a degree in Languages (Portuguese/English) and a B.A. in Administration. He holds an M.A. degree in Applied Linguistics (PUC-SP), and he is currently doing his Ph.D. in the same field of study. He was a CAPES/Fulbright visiting scholar at Rutgers (USA) in 2015/2016. E-mail : rubenslael@yahoo.com.br