

Educação para a cidadania global e ensino de língua inglesa: uma sequência didática a partir do ODS 16

Education for global citizenship and English language teaching: a didactic sequence based on SDG 16

Lauren Bertoglio¹
Luciane Sturm²

Resumo: Este estudo, de natureza qualitativa, examina o papel do inglês como língua adicional (ILA) no contexto educacional contemporâneo, em meio ao crescente interesse pelo aprendizado de idiomas. Em consonância com o debate sobre a educação para a cidadania global, discute-se as potencialidades do ILA para a formação intercultural e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos jovens. Tendo em mente a integração do ILA como um componente disciplinar, a discussão teórica é ilustrada por meio de uma sequência didática alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, evidenciando que é possível fomentar o agir pela linguagem para potencializar o sentimento de pertencimento cidadão dos estudantes, ao mesmo tempo em que aprendem um novo idioma. O estudo reforça a proposição de que o ensino do ILA deve ser pensado de forma crítica, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais humana e justa.

Palavras-chave: inglês; língua adicional; cidadania global.

Abstract: This qualitative study examines the role of English as an additional language (EAL) in the contemporary educational context, amidst the growing interest in language learning. In line with the debate on education for global citizenship, the potential of EAL for intercultural education and the development of language capacities in young people is discussed. With the integration of EAL as a disciplinary component in mind, the theoretical discussion is illustrated through a didactic sequence aligned with the Sustainable Development Goals, demonstrating that it is possible to promote action through language to enhance students' sense of belonging and citizenship while learning a new language. The study reinforces the proposition that EAL teaching should be thought of critically to contribute to the construction of a more humane and just society.

Keywords: English; additional language; global citizenship.

¹ Graduanda em Letras Português/Inglês, Universidade de Passo Fundo (UPF); professora de inglês da rede privada de Tapejara - RS. E-mail: 179169@upf.br . ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3541-441X> .

² Doutora em Letras/Linguística Aplicada. Professora do curso de Letras e PPGL da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: lusturm@upf.br . ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9007-748X>

Introdução

A busca pelo aprendizado de uma língua adicional (LA), principalmente o inglês, está se tornando cada vez mais comum por vários fatores, dentre eles devido ao aumento significativo da internacionalização do conhecimento e a um mundo cada vez mais interconectado e globalizado. Neste contexto, as escolas enfrentam um grande desafio: preparar jovens letrados em seu idioma local e que, além disso, possam usar uma LA criticamente, para a comunicação intercultural, a fim de estarem preparados para viver nesse mundo globalizado. As relações mundiais contemporâneas estão cada vez mais buscando indivíduos que compreendam que pequenas escolhas têm um impacto coletivo e que sejam capazes contribuir maneira inovadora e significativa (UNESCO, 2016). Nesse universo, a língua inglesa (LI) ganha cada vez mais importância e visibilidade, sendo considerada uma língua veicular, a mais falada entre não nativos e a mais difundida em todo o mundo (Bjorkman, 2017).

Dessa forma, partimos da premissa de que o ensino da LI precisa estar conectado às demandas globais e cidadãs, contribuindo para o desenvolvimento dos indivíduos como agentes transformadores, capazes de agir por meio da linguagem (BAKHTIN, 2018). Portanto, é necessário transcender o ensino explícito de gramática e vocabulário descontextualizados e sem conexão com a vida real, indo em direção a um ensino que amplie o agir cidadão pelas diferentes práticas sociais que a linguagem permite.

Diante disso, este estudo, inserido na área da linguística aplicada, subárea de ensino e aprendizagem, de natureza qualitativa, tem como objetivo discutir as relações entre o ensino e a aprendizagem do inglês língua adicional (ILA), como componente disciplinar e as potencialidades desse processo para a formação de jovens para a cidadania global (CG).

Para isso, o texto traz cinco seções além das considerações iniciais. A seção 2 discute o aporte teórico de sustentação do estudo, abordando língua, linguagem e a educação para a cidadania global. A seção 3 discute a relação entre a educação para a cidadania global e o ILA. Para finalizar, a seção 4 apresenta uma sequência didática (SD) planejada a partir do modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o intuito de ilustrar a perspectiva teórica discutida, além de provocar reflexões sobre como a aula

ILA pode promover transformações sociais significativas por meio das ações pela linguagem. O texto é concluído apresentando as considerações finais.

Língua, linguagem e educação para a cidadania global

O conceito de língua para Bakhtin (2018) é complexo e abrangente. Para o estudioso, a língua é um fenômeno social e histórico que se desenvolve e se modifica ao longo do tempo, por meio da interação entre os indivíduos. Para ele, a língua não é apenas um sistema abstrato de formas linguísticas. É um conjunto de enunciados concretos, que são produzidos pelos falantes em situações específicas de comunicação. Assim, a língua é vista como um instrumento de interação social, que permite a construção de significados e sentidos compartilhados entre os indivíduos.

Na perspectiva da aprendizagem, ao ensinarmos uma língua estamos ofertando domínios diferentes da realidade que moldou a decisão de escolhas para o enunciado individual, gerando então uma dinâmica de formação entre o que é previamente conhecido e o que é simultaneamente apresentado.

Para Bakhtin,

A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano. Para separar de modo abstrato a língua do seu conteúdo ideológico ou cotidiano, também seria necessária uma orientação específica, não condicionada pelos objetivos da consciência falante (Bakhtin, 2018, p.181).

Portanto, o meio social e o acontecimento social são necessários para que a língua-discurso possa existir; eles criam uma situação social de comunicação (Bakhtin, 2018). Esse argumento refuta a ideia de que ensinar língua é apenas ensinar vocabulário e estruturas gramaticais fixas. Isto é, o aprendizado de uma língua requer contexto de uso e a interação entre falantes para a construção de sentidos, pois, a concepção de língua como lugar de interação diz que “os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da situação na qual se acham engajados” (Koch, 2006, p. 15).

Nesse sentido, Bakhtin (2018), destaca que é pela linguagem, sistema de signos social e histórico, que os falantes poderão dar sentido ao mundo e à sua realidade. Para ele, pelo fato de a linguagem ser dialógica, uma produção de ordem social e ideológica, ela permitirá uma interpretação, compreensão e apreensão dos modos de vida e da

própria cultura de uma realidade específica.

Outro conceito fundamental para este estudo é o de cidadania global (CG). A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2016, p. 14)³ afirma que “a cidadania global refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global”.

Diante disso, a compreensão dos conceitos de língua e linguagem ganham destaque, já que, em todos os aspectos e dimensões da vida humana será por meio delas que o indivíduo poderá exercer de forma plena sua cidadania local e global.

Clifford (2016) apresenta o conceito de cidadão global, como “[...] pessoas que têm o conhecimento do mundo e que desenvolveram não somente a competência intercultural, mas também o senso de responsabilidade social” (Clifford, 2016, p. 15, tradução nossa⁴). Com base nos estudos de Nussbaum (2002), a autora deixa claro que ser um cidadão global demanda autoconhecimento, conhecimento da sua própria cultura e de seu posicionamento sócio-histórico, além de conhecer outros povos e suas culturas. Clifford, também, aponta a necessidade de o cidadão global ser sensível e compreender e se posicionar frente às temáticas globais, como as injustiças sociais, desigualdades e o racismo. A estudiosa sintetiza que:

Cidadãos globais são pessoas que têm conhecimento do mundo e que desenvolveram não só suas competências intelectuais, mas também o senso de responsabilidade. Essas são as pessoas que se envolvem com os problemas globais, em nível local, nacional ou internacional, e que entendem que o mundo é interdependente, que cada ação que tomamos, cada decisão que fazemos, afeta outras pessoas (Clifford, 2016, p. 15, tradução nossa⁵).

³ Agência especializada da Organização das Nações Unidas que propõe a garantia de paz e segurança mediante a educação, ciências naturais, sociais e humanas e comunicações e informações.

⁴ Global citizens are people who have knowledge of the world and have developed intercultural competencies but also have a sense of social responsibility. (Clifford, 2016, p.15).

⁵ Global citizens are people who have knowledge of the world and have developed intercultural competencies but also have a sense of social responsibility. These are the people who become involved in global issues, at local, national and international level, and understand that the world is interdependent, that every action we take, every decision we make, affects other people. Clifford, 2016, p.15).

Na mesma direção, Pires (2018) traz a percepção de que a CG relaciona o sentimento de pertencer a uma comunidade vasta, confrontando o local com o global. Para a autora, isso implica em acreditar que atitudes locais podem ultrapassar fronteiras para a promoção de um mundo com mais igualdade, mais sustentabilidade, menos injustiças e mais paz. Para Reimers et.al (2017, p. 1), doutor da *Harvard University*, “a globalização exige uma nova ênfase na educação para a cidadania global. Isso significa ajudar os alunos a entender e prezar pelos direitos humanos e pelos desafios globais, tornando-se assim cidadãos engajados”. O estudioso que tem centrado suas pesquisas na compreensão de como educar crianças e jovens para que possam prosperar no século XXI, estudando como a política e a liderança educacional promovem a inovação educacional e a melhoria da qualidade, destaca uma perspectiva de CG que justifica a proposição de nosso trabalho:

Ser um cidadão global competente é entender as forças que, em velocidade crescente, unem o mundo, e ter a capacidade de agir de maneira efetiva para além das fronteiras, enfrentando os desafios que elas criam e aproveitando as oportunidades por elas proporcionadas (Reimers et.al, 2017, p. 5).

Dessa forma, em uma perspectiva crítica, este estudo coaduna-se às demandas globais para a formação de jovens que possam agir pela linguagem, de forma consistente, somando esforços para tornar nosso mundo melhor. Para isso, entendemos que a educação linguística de qualidade com objetivos concretos é um grande diferencial.

Alinhamo-nos à posição da UNESCO que apregoa que a promoção da CG está interligada à interdependência e interconectividade entre países em diversos âmbitos. E, para produzir melhores oportunidades, o indivíduo precisa estar preparado para atuar nessa conectividade, uma vez que para a construção da CG. Nesse contexto, os professores têm papel de destaque ao conscientemente se tornarem agentes de transformação. Em uma atitude ativa e de liderança, o professor tem nas mãos a decisão de quais conteúdos, materiais educativos e metodologias estarão em sala de aula para a promoção (ou não) de mudanças positivas.

Para isso, cabe discutir a perspectiva da Educação para Cidadania Global (ECG) compreendida como “um fator de transformação ao desenvolver conhecimentos,

habilidades, valores e atitudes que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico” (UNESCO, 2016, p. 12).

Assim, a educação escolar precisa preparar o jovem para quebrar barreiras e estigmas e atuar em prol das ações cidadãs e não apenas para o reconhecimento delas. Nosso trabalho vai no sentido de propor e defender uma escola com um currículo e disciplinas de línguas (materna e adicional) voltados às discussões e reflexões que visem despertar a consciência dos estudantes sobre realidade local, nacional e global, a partir de temas instigantes que despertem o interesse e o engajamento, buscando o apontamento de soluções em diferentes níveis de complexidade.

Nesse contexto, as temáticas que envolvem a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (UN Brasil, 2015) podem auxiliar no planejamento e criação de materiais didáticos que sejam significativos para os estudantes. Partindo de quatro principais dimensões: social, ambiental, econômica e institucional, os ODS representam um plano de ação global com objetivos distintos que buscam o desenvolvimento dos países de maneira consciente, sustentável e igualitária. Esses objetivos defendem que é necessário levar o mundo a um caminho sustentável com medidas transformadoras. Assim, foram definidos 17 objetivos e 169 metas globais interconectadas, a serem atingidos até 2030, com 193 países do globo envolvidos em cumpri-las (UN Brasil, 2015).

Partimos do pressuposto de que a ECG está diretamente vinculada aos ODS e por isso, todo o currículo escolar contemporâneo tem a responsabilidade de abordar tais temáticas, transversalizadas em todas as áreas do conhecimento. Cabe, portanto, destacar o papel da LA, e neste caso, da LI como língua franca. Ou seja, uma língua comum a muitos, porém que não pertence a um único povo, mas que pode contribuir sobremaneira para a promoção do desenvolvimento das competências e da comunicação interculturais.

Educação para a cidadania global e a língua inglesa

Nosso trabalho não desmerece o valor e a importância de qualquer língua como LA. Todas têm valor inestimável para a humanidade e devem ser preservadas e ensinadas. Contudo, é consenso entre estudiosos e, até mesmo entre os leigos, que o

status da LI como língua franca adquiriu extrema importância para a comunicação e socialização de conhecimentos nas mais variadas áreas no contexto mundial. Não é o propósito aqui discutir como o idioma adquiriu esse status ao longo dos séculos, mas podemos dizer que está totalmente conectado com as novas relações globais, como mencionado por Jordão:

o inglês não é em si (ou melhor, na essência do construto) uma língua a qualquer outra, superior mas é inegável que ele tem sido colocado em uma posição específica que o diferencia das outras línguas na contemporaneidade, estando ligado como está a questões de globalização, contato, construção e distribuição de conhecimento, associado à comunicação entre pessoas de várias partes do mundo, [...] ao mesmo tempo em que é utilizado para atrair atenção mundial a reivindicações locais, a demandas por justiça social e democracia em estados totalitários, a identidades particulares em nações específicas cuja língua materna não é o inglês, mas que sentem a necessidade de se manifestar nesta língua. (Jordão, 2014, p. 26)

Diante disso, trazemos uma breve discussão sobre as terminologias atuais usadas para designar a aprendizagem e o uso da LI e suas implicações, considerando o objetivo do trabalho.

No contexto nacional, o termo mais recorrente é designar a LI como língua estrangeira, assim como todos os idiomas que não são oficiais no país. Contudo, no início dos anos 2000, o termo língua adicional (LA) vem aparecendo em destaque. Por isso, o ILA ganhou notoriedade e parece ser o mais adequado. O Referencial Curricular Lições do Rio Grande (RCLRG, 2009), com relação à oferta de línguas nas escolas gaúchas, destaca:

Nos referimos aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular “Língua Estrangeira” não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. (Rio Grande do Sul, 2009, p. 127)

Além disso, o documento lembra que em várias comunidades a LA não é a segunda, pois há comunidades em que a primeira língua pode ser LIBRAS, línguas indígenas e/ou línguas de imigrantes e de descendentes. Dessa forma, o RCLRG (2009) propõe o ensino da LI e da língua espanhola, como LA, pois “constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na

educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 128).

Jordão (2014) também argumenta o uso de ILA pela existência de sujeitos que aprendem uma segunda, terceira e às vezes quarta língua. Além do mais, a autora argumenta que há a percepção de que chamar o ILA se torna mais convidativo para utilizá-lo no dia a dia, deixando de ser distante e apenas utilizado para interação com nativos.

Pires (2018) pontua que no contexto de ILA pressupõe-se que a aquisição da nova língua proporciona o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e comunicativas. Com isso, conjuntamente desenvolve o pensamento crítico e a consciência sobre outras culturas, podendo conduzir os aprendizes a uma cooperação internacional e a uma promoção de transformação social.

Nessa perspectiva de interação com e da língua, ainda, cabe ressaltar a associação entre ILA e a terminologia das multiculturas, proposta por Nadezhda Ivanovna Almazova (2016), professora da universidade russa de São Petersburgo. A estudiosa enfatiza que a competência multicultural é a habilidade de comunicação e de interação com responsabilidade e representatividade em um mundo globalizado. Saber usar a comunicação efetivamente, mediando o nacional e o internacional e ainda se atentando às multiculturas é a essência dessa competência, bem como um dos fundamentos da ECG.

Diante disso, este estudo se alinha à perspectiva de que ensinamos e aprendemos um idioma para participar de nossa própria sociedade de forma reflexiva e crítica. Mais ainda, para contribuir com a construção de uma identidade local, porém com uma consciência de coletividade e responsabilidade global com o planeta. Seguimos nessa discussão, buscando amadurecer a perspectiva de que o ILA pode contribuir com a ECG.

Entendemos que a sala de aula de ILA é e deve sempre ser um espaço interativo e intercultural, onde o professor não apenas ensina a língua, mas também ensina através da língua. Ou seja, o ensino e a aprendizagem têm mais chances de se concretizar e fazer sentido para os jovens quando acontecerem por meio de gêneros orais e escritos, materializados em diferentes textos.

Ao falar sobre indivíduos que produzem seus próprios enunciados através de sua bagagem de experiência, Bakhtin (2018) reflete que quanto mais auxílio e contribuições o indivíduo receber, maior será o seu interesse em agir por meio da língua. Com base nessa perspectiva, podemos afirmar que a aula de ILA deve ser um espaço onde o indivíduo possa experimentar as possibilidades de se expressar por meio desse novo idioma.

Reforçamos a proposta de que o processo de ensino e aprendizagem de ILA seja contextualizado a partir dos fenômenos reais do mundo em que vivemos. A comunicação e a interação devem considerar o contexto dos estudantes, proporcionando momentos em que eles possam ultrapassar os limites de suas próprias realidades. Dessa maneira, entendemos que é por meio de temáticas globais e contemporâneas que o professor de LI pode promover o desenvolvimento do pensamento crítico, das capacidades de linguagem e da competência intercultural dos jovens, oportunizando, também, situações em que eles possam exercer seu protagonismo em relação a suas responsabilidades sociais, tanto em sua língua materna quanto em línguas adicionais.

Quando diferentes discussões de tópicos plurais são levadas à sala de aula, essa bagagem prontamente ganha maior proporção. E, instintivamente, torna os estudantes preparados para operar em prol de assuntos que eles já sabem. Além disso, pode ocorrer maior interação e engajamento fora da sala de aula, como por exemplo, a partir do uso de ferramentas tecnológicas.

Dessa forma, o ensino e aprendizagem da ILA com vistas à CG deixa de fazer parte de um ensino estruturado e centrado no professor, passando a ser centrado no protagonismo das pessoas que estão usando o idioma para a interação em sala de aula e fora dela. Um ambiente em que os jovens discutam alternativas para questões locais que impactam o contexto global parece ser o cenário perfeito para o ensino e aprendizagem de ILA.

Nosso estudo aponta que tal perspectiva é totalmente viável de ser planejada e desenvolvida. Então, se a proposta é trazer aos estudantes um olhar sobre a diversidade, por que não explorar também com eles os diferentes contextos em que as pessoas vivem? Trazer uma visão mais cuidadosa em relação às suas atitudes e pensamentos, possibilitar debates sobre suas percepções das diferentes culturas e visões de mundo, e ensinar sobre tolerância e convivência pela paz, o sentimento de pertencimento e

igualdade, demonstra ser o caminho mais significativo e pertinente para o processo de formação para a cidadania global.

Nessa perspectiva, Leffa e Irala (2014) enfatizam o compromisso do professor: “o professor de línguas não trabalha sozinho, precisa da participação dos outros para ensinar, mas é o elemento chave no processo de aprendizagem e o maior responsável pela evolução do ensino de línguas” (Leffa e Irala, 2014, p. 43). Em outras palavras, o ensino e aprendizagem de LA não depende apenas do professor, mas ele é um grande facilitador desse processo.

Kumaravadivelu (2003) teorizou sobre a era pós método e as suas implicações. Para ele, a procura por alternativas que se adaptam às necessidades dos aprendizes é essencial. Ele não acredita na procura de um método único e perfeito, porém, afirma que a escolha de material deve ser sempre sensibilizada com a realidade do aluno. Esses autores concordam que o ensino de LA deve ser pautado em princípios, como a construção do diálogo no processo de ensino e aprendizagem e não a transmissão de regras. Kumaravadivelu (2003) argumenta, ainda, sobre a pedagogia crítica, como uma alternativa desafiadora para os professores:

a pedagogia crítica procura empoderar os participantes da sala de aula para que eles possam refletir criticamente com as condições sociais e históricas contribuindo para criar as formas culturais e os interesses de conhecimento que eles experimentam em suas vidas. Eles vivem experiências, motivados por suas próprias vivências socioculturais e históricas, isso deveria ajudá-los a se apropriar da língua inglesa e a usá-la nos seus próprios termos de acordo com seus próprios valores e visões. Tal apropriação pressupõe maior importância nestes dias de globalização econômica e cultural porque os participantes da sala de aula não podem ignorar a realidade sociocultural global que desafia a formação de identidade dentro e fora da sala de aula (Kumaravadivelu, 2003, p.544, tradução nossa)⁶

Considerando as perspectivas, entendemos que cabe ao professor de ILA contemporâneo buscar alternativas para promover o letramento dos jovens,

⁶ critical pedagogy that seeks to empower classroom participants so that they can critically reflect on the social and historical conditions contributing to create the cultural forms and interested knowledge they encounter in their lives. Their lived experiences, motivated by their own sociocultural and historical backgrounds, should help them appropriate the English language and use it in their own terms according to “their own values and vision. Such an appropriation assumes greater importance in these days of economic and cultural globalization because classroom participants cannot afford to ignore the global sociocultural reality that challenges identity formation inside and outside the classroom” (Kumaravadivelu, 2003, p.544).

desenvolvendo sua consciência crítica e possibilitando caminhos de ação pela linguagem com vistas ao desenvolvimento da CG.

A sequência didática, o ILA e o ODS 16

Buscando uma alternativa para o planejamento de aulas que se alinhem à perspectiva teórica discutida até aqui, encontramos no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), da corrente genebrina, um modelo que contempla nossas expectativas quanto à adequação metodológica e os objetivos.

O ISD dialoga com a perspectiva de ECG quando “retoma a problemática das ciências humanas, propondo um quadro teórico que não seja exclusivamente linguístico, mas que envolva aspectos históricos, psicológicos, cognitivos, culturais, linguísticos e sociais” (Magalhães; Cristóvão, 2018, p. 22). Além disso, a proposta de Bronckart (1999) reforça a necessidade de teoria e prática andarem juntas envolvendo as questões da vida humana, alinhando-se ao interacionismo social da corrente vygotskyana.

Na vertente bronckartiana, os autores discutem o ensino e a aprendizagem contextualizados na escola como uma ferramenta para a ampliação dos domínios da linguagem, para a atuação social plena e consciente. Uma vez que o indivíduo é o autor do seu próprio discurso, sendo capaz de controlar suas produções (orais e escritas) e demais escolhas a fim de alcançar o pleno domínio da linguagem (Bronckart, 1999; Magalhães; Cristóvão, 2018). Os autores ainda pontuam que o ensino e a aprendizagem de línguas não podem ficar apenas no contexto linguístico; necessita ser expandido para os níveis sociais, históricos, psicológicos, cognitivos e culturais (Bronckart, 1999).

No início dos anos 2000, chegou ao Brasil o modelo de sequência didática (SD) descrito por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que traz de forma clara e objetiva uma proposta para o ensino de gêneros, com base nos preceitos do ISD. Para os estudiosos, o desenvolvimento do indivíduo se dá por meio do acúmulo de experiências que se realizam pelo uso de diferentes gêneros orais e escritos. Contudo, nem todos os indivíduos conhecem e/ou usam adequadamente a infinidade de gêneros que circulam na sociedade e que também podem ser específicos de determinados grupos, comunidades e culturas.

De acordo com Magalhães e Cristóvão (2018, p. 26), no âmbito do ISD, gêneros de

texto são definidos como ações de linguagem, modelos pré-construídos e legados pelas gerações anteriores, espécies materializadas em textos que estão cristalizados em determinados momentos, estabilizados pelo uso.

Dessa forma, propomos que, para oportunizar atividades e ações de linguagem significativas em ILA, que resultem no desenvolvimento humano, além de atentar-se aos gêneros que circulam em cada grupo, o professor precisa trazer novos gêneros e temáticas que contribuam para aumentar o repertório de comunicação dos indivíduos. Reforçamos a proposição de que os gêneros podem ser facilitadores do ensino de situações reais de uso da língua (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Portanto, na perspectiva de ensinar para a cidadania global, as atividades de linguagem em práticas sociais devem ser privilegiadas. Entendemos que seja primordial trazer para a sala de aula de LI práticas sociais que favoreçam a relação dinâmica entre o papel do cidadão global e o exercício tangível de uso da língua em diferentes contextos e para diferentes propósitos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) afirmam que

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Por isso, destacamos que a SD se apresenta como um recurso e/ou ferramenta prática e necessária para o planejamento do professor. Pois, o professor não pode pressupor que o estudante conheça todos os gêneros de texto disponíveis para a comunicação oral e escrita, bastando solicitar a produção de um desses gêneros para que, automaticamente, haja sucesso nessa produção. Conhecimentos de vocabulário e estruturas gramaticais não são suficientes para isso. O processo de letramento em uma LA é complexo de desafiador, requerendo do professor conhecimentos sólidos sobre o que, como e porque ensinar.

Nesse sentido, a proposição de Schneuwly e Dolz (2004) e colaboradores, ao longo de mais de duas décadas vem prosperando no Brasil, constituindo-se como um modelo sistematizado para a ampliação das capacidades de linguagem dos indivíduos, visando a atuação mais consciente e participativa em diferentes contextos sociais

(Magalhães e Cristóvão, 2018). Isso, reforça nossa visão de que o ISD pode potencializar a proposta de ECG de forma ampla e irrestrita, quando pensamos no empoderamento do jovem por meio do agir pela linguagem e sua constituição identitária como cidadão letrado.

Sobre as capacidades de linguagem, Dolz, Pasquier e Bronckart⁷ (2017, p.10) apresentam a definição de que essas são aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada”, descrevendo na sequência três capacidades: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Cristóvão (2013) propõe a ampliação inicial de três para quatro capacidades, apresentando a capacidade de significação. Nesse estudo, a autora ressalta que as capacidades de linguagem são articuladas e “atravessadas entre si colaborando para ser, estar, (inter)agir no mundo” (p. 371).

As capacidades de ação são explicadas pela competência que uma pessoa tem em reconhecer um gênero e adaptá-lo a uma situação de comunicação através da construção de conhecimentos feita em cima do contexto de produção de um texto. As capacidades discursivas permitem a um indivíduo mobilizar conhecimentos sobre as escolhas de um texto, seja em nível organizacional ou de apresentação. E, as capacidades linguístico-discursivas descrevem a aptidão que uma pessoa tem em entender e construir as operações e os recursos de linguagem utilizados para a produção e compreensão do texto, e ainda produzir sentido com isso (Cristóvão, 2013). Assim, ambas as capacidades evidenciam que a compreensão e a aplicação de uma situação comunicativa similar, se não igual, a da realidade, produzem nos estudantes maior produção perante os textos que apresentam um determinado gênero.

Cristóvão (2013) ainda discorre que as capacidades de linguagem “parecem evidenciar os planos de atividades de linguagem, da ação languageira em uma situação de comunicação específica e do texto propriamente dito” (Cristóvão, 2013, p. 368-369). Faz isso para em seguida apresentar as capacidades de significação. Essas capacidades envolvem a construção do conhecimento do indivíduo através de práticas sociais com a interação de diferentes experiências humanas. Para explicar todas as quatro

⁷ Originalmente, o texto foi publicado em francês: DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistiques Appliquée*, nº 92, 1993.

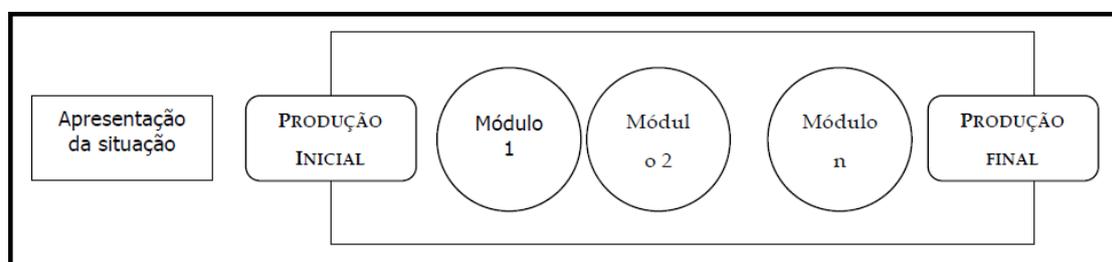
capacidades juntas, Cristóvão (2013, p. 371) pontua:

Resumidamente, atribuímos às capacidades de significação e às capacidades de ação o que constitui uma análise pré-textual, movendo-se do nível de atividade para o nível de ação de linguagem ao passo que as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas privilegiaram as análises textuais.

É possível inferir que para compreensão e apropriação de um gênero ainda não conhecido pelo aprendiz, o planejamento do professor, necessariamente, deve abranger o desenvolvimento de todas as capacidades de linguagem, com a sua estrutura, funções e propósitos. Ou seja, o aluno precisa aprender sobre o gênero, compreendê-lo e analisar o que está implícito e explícito em sua materialização, o texto. Isso tudo trazendo-o para sua realidade comunicativa, a partir de discussões e simulações de uso em diferentes realidades.

Diante disso, ilustramos nosso trabalho com uma SD construída a partir desses preceitos e definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly⁸, 2004, p. 82).

Figura 1



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83)

Considerando as concepções teóricas convergentes discutidas neste texto, definimos o ODS 16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes como principal fonte para alimentar a capacidade criativa desse planejamento. O ODS 16 prevê a promoção de sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, além de proporcionar o acesso à justiça para todos e a construção de instituições eficazes,

⁸ Este texto seminal é um clássico nos estudos que abrangem o ISD; foi traduzido em português por Roxane Rojoe Gláís S. Cordeiro, constituindo o livro Gêneros Oraís e Escritos na Escola, de Schneuwly e Dolz (2004).

responsáveis e inclusivas em todos os níveis, com o desdobramento em dez metas ⁹. Além disso, o ODS 16 se relaciona entre outros aspectos a questões de interrelações, afetividade, emoções e protagonismo dos indivíduos, abrangendo tópicos que estão presentes direta ou indiretamente em textos orais e escritos de interesse dos estudantes, como letras de música, matérias jornalísticas, comerciais, entre outros.

Cabe destacar que utilizar os ODS como pano de fundo para as aulas de ILA não significa buscar textos para explicar ou ensinar sobre cada um deles. O propósito geral é desenvolver um planejamento de aula de LI centrado no desenvolvimento de práticas sociais pela linguagem que contribuam com a conscientização dos jovens sobre as temáticas propostas pelos ODS. Mais ainda, cabe considerar que esses jovens terão em breve a governança do planeta em suas mãos.

A more peaceful world- uma SD voltada ao desenvolvimento da cidadania global

Nesta seção, apresentamos a SD que foi desenvolvida no formato de um *workshop* de três horas, em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II, com 25 alunos em uma escola estadual no interior do RS, em 2022. Previamente, a professora que desenvolveu o *workshop*, assistiu dois períodos da disciplina de LI, a fim de conhecer a turma, além de contar com informações sobre o perfil da turma, fornecidas pela titular da turma.

Apresentamos inicialmente uma síntese da SD planejada, no Quadro 1.

Quadro 1 - Síntese da SD

Temática geral da SD	<i>A more peaceful world</i> - Um mundo mais pacífico
Objetivos gerais	Refletir e discutir acerca da necessidade da boa convivência, da tolerância e da paz no mundo, por meio da leitura de quotations e letra de música. Desenvolver as capacidades de linguagem por meio da produção oral e escrita, em especial, da escrita de "quotations". Desenvolver o letramento em LI, com vistas à formação para cidadania global.

⁹ Os detalhes sobre o ODS 16 podem ser acessados no link <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/16> .

Objetivos linguísticos	Ampliar o repertório linguístico em inglês (vocabulário e gramática), pelo uso de expressões e gírias para expressão suas opiniões e pensamentos. Refletir e discutir sobre as estruturas e vocabulário nos contextos dos textos utilizados, transpondo para o contexto local.
ODS principal	Objetivo 16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes
Gênero âncora	<i>Quotation</i> /citação *definida como uma frase ou um pequeno texto retirado de uma obra mais longa de literatura, poesia, etc. ou o que outra pessoa disse ¹⁰ .
Gêneros secundários	Letra de música - <i>Where is the Love?</i>
Público-alvo e série	Estudantes do ensino fundamental ou médio.
Duração	3 horas, divididas em quatro períodos de 45 minutos.

Fonte: autoria própria

Considerando o objetivo deste trabalho, trazemos uma síntese da SD, construída a partir da Figura 1. Os resultados desse processo foram extremamente animadores, quando pensamos em estudantes com conhecimentos iniciais de LI, com poucas oportunidades de contato com o idioma e aulas que seguem um modelo tradicional de ensino.

A descrição da SD procura instigar outros professores a utilizar e aperfeiçoar o modelo. Cabe pontuar que a SD pode ser desdobrada em muitas horas além das quatro utilizadas, o que não foi possível neste projeto, devido à limitação de tempo.

Apresentação da Situação e Produção inicial

O primeiro encontro contempla a Apresentação da Situação que objetiva familiarizar os estudantes com a temática e o gênero texto âncora da SD – *quotations*/citações. Para isso, foram usados gêneros secundários para conduzir os alunos a compreender o gênero âncora. Para que fosse possível acontecer a Produção Inicial, foram utilizadas estratégias que objetivaram contextualizar vocabulário e estruturas chaves para a escrita da *quotation*. 1- Caçada por *QR codes*. 2 - Vídeo *Cute Kids*. Respostas ao questionamento: *What is love?* 3 – Discussão e comentários acerca

¹⁰ Definição do *Cambridge Dictionary* em <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/quotation>

do vídeo e troca de opiniões. 4 – Registro escrito das definições em inglês sobre o que é o amor, no formato de *quotations*. Neste módulo, os estudantes exercitam a compreensão e o uso de expressões em inglês discutindo seus contextos em que são utilizadas. São discutidos os significados e as equivalências das expressões em língua portuguesa enquanto buscam se expressar oralmente por meio de novas estruturas aprendidas. Questionar e saber responder são aspectos importantes, pois saber questionar é um componente essencial para a construção de percepção cultural, além de desenvolver a metacognição e ampliar sua própria percepção do mundo que o cerca.

Módulo 1 – Estudo de vocabulário a partir de letra de música

De forma geral, este módulo foi planejado para provocar a turma a refletir e discutir possíveis e necessárias mudanças para um mundo mais pacífico, a partir dos questionamentos trazidos na canção *Where is the love?* do grupo estadunidense *Black Eyed Peas*. Transversalizado pelas capacidades de linguagem, em especial as capacidades linguística-discursivas, o módulo focaliza a letra da música proporcionando o aprendizado de novas expressões, gírias e seus significados, por meio de quatro atividades: 1) Reflexão sobre o contexto da música. 2) Organização das estrofes da letra e preenchimento de lacunas com expressões chave. 3) Associação de imagens e trechos da letra. 4) Associação de trechos específico com possíveis significados em português.

Módulo 2 – Conectando a aula ao ODS 16 e expressando sua opinião

Este módulo focaliza em capacitar a turma a responder perguntas para expressar suas opiniões. É aqui que a turma é apresentada aos ODS e em especial ao 16, sendo desafiada a refletir e discutir sobre mudanças possíveis e necessárias para um mundo mais pacífico. Por meio de um jogo de perguntas e respostas os estudantes aprendem de forma contextualizada novo vocabulário, a ser usado para expressar suas opiniões em interação com o professor e demais colegas. Basicamente, o módulo é desenvolvido com três atividades: 1) Apresentação dos ODS e do Objetivo 16. 2) Dinâmica para responder a pergunta: *How can we make the world more peaceful through love?* 3) Discussão sobre as diferentes opiniões e adequação das respostas escritas.

Produção Final

A produção final tem como propósito desafiar a turma a (re) escrever a *quotation* bilíngue inglês/português, considerando a escrita inicial. Além disso, os estudantes são

convidados a realizar um *post* em suas redes sociais. Ao escreverem, eles têm a oportunidade de revisar os novos conhecimentos de língua estudados ao longo da SD. A produção final se divide em três etapas: 1) Criação da citação, uma frase reflexiva. 2) Organização de um *post*. 3) Finalização da SD com uma roda de leitura das *quotations* e apreciação da turma.

Apesar de ter sido desenvolvida em um tempo extremamente curto, para a complexidade que envolve a temática, o desenvolvimento da SD foi uma experiência positiva para a professora e a turma envolvida, que confirmaram a importância do planejamento a partir de temas e estratégias que promovam a participação ativa e o engajamento do estudante, que deixa de ser um mero expectador da aula.

Considerações finais

Este trabalho trouxe uma discussão sobre como as aulas de ILA podem levar para a sala de aula temáticas atuais e relevantes, que dialogam como as demandas sociais do mundo globalizado. Foram considerados conceitos importantes como a ECG e as relações com o ensino e a aprendizagem de ILA. Embora o ensino de ILA seja obrigatório no currículo da educação básica regular, muitos professores ainda precisam de apoio para saber o que, como e por que ensinar o idioma. Por isso, a educação continuada se torna cada vez mais necessária. As discussões sobre a importância de desenvolver jovens cidadãos globais, que reconheçam os problemas do mundo e busquem por um lugar mais justo, ainda precisam ser mais difundidas em todas as escolas. É por isso que a Língua Inglesa, considerada língua franca, não pode ser deixada de lado.

Por outro lado, as pesquisas na área da linguística aplicada, vinculadas a esses temas, ainda são recentes e necessitam de estudos sistemáticos e mais abrangentes para alcançar maior número de professores e aprendizes, principalmente no que diz respeito ao ILA no contexto brasileiro.

Concluindo, nossa compreensão sobre o papel da LI na formação para a CG encontra apoio nas palavras de Reimers (2017) que afirma

A globalização exige uma nova ênfase na educação para a cidadania global. Isso significa ajudar os alunos a entender e prezar pelos direitos humanos e pelos desafios globais, tornando-se assim cidadãos engajados. Para fazer isso bem, um currículo de alta qualidade, intencionalmente voltado para a cidadania

global, é essencial. Para que sejam capazes de “criar espaço” para um novo currículo, e sustentá-lo, as escolas devem desenvolver e implementar uma estratégia de educação para a cidadania global (Reimers, 2017, p. 1).

Pois, a formação das gerações futuras deve considerar que o mundo precisa de indivíduos letrados, no sentido mais amplo da expressão. Essa formação deve ser construída a partir de valores que primem pela vida sustentável, ética, humanizada e cidadã, sendo que a linguagem tem papel fundamental nesse processo.

Referências

- ALMAZOVA, N. I. *The new position of foreign language as education for global citizenship*. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, Novosibirsk, v. 6, n. 4, 2016.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BJÖRKMAN, B. So you think you can ELF: English as a lingua franca as the medium of instruction. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, v. 23, p. 77-96, 2017. DOI <https://doi.org/10.7146/hjlc.v23i45.97348>
- BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CLIFFORD, V. Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. In: LUNA, J. M. F. (Org.) *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 13 – 32.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, M. A.; LOPES, P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 61 – 80.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81 – 108.
- DOLZ-MESTRE, J.; PASQUIER, A., BRONCKART, J. A Aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em Revista*, 2017, no. 28. Disponível em <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109841>

JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Acesso em: 10 dez. 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>

KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. *Forum critical language pedagogy: a post method perspective on English language teaching*. Oxford: Blackwell Publishing, v. 22, n. 4, p. 539-5, 2003.

LEFFA, V.; IRALA, V. *O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas*. Pelotas: Educat, p. 21- 48, 2014.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PIRES, C. M. *Ensinar inglês educar para a cidadania global: uma experiência com picturebooks*. 2018. Relatório (Mestre) – Ensino de Inglês Universidade de Aveiro, 2018.

REIMERS, F. *Empoderando alunos para melhorar o mundo*. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321292622>. Acesso em: 01 nov. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial curricular - Lições do Rio Grande: Linguagens, códigos e suas tecnologias – Língua portuguesa e literatura – Língua estrangeira moderna*. Porto Alegre, RS: SEDUC, 2009, v. 1.

UN Brasil. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> . Acesso em: 16 out. 2023.

UNESCO. Educação para pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos. *Relatório de monitoramento global da educação 2016*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_por. Acesso em: 10 Ago. 2023.