



Orientações Curriculares

Proposição de Expectativas de Aprendizagem

Ensino Fundamental II • Língua Inglesa

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider

Secretário

Célia Regina Guidon Falótico

Secretária Adjunta

Waldecir Navarrete Pelissoni

Chefe de Gabinete

COORDENADORES DE EDUCAÇÃO

Eliane Seraphim Abrantes, Elizabete dos Santos Manastarla, Fátima Elisabete Pereira Thimoteo, Hatsue Ito, Isaias Pereira de Souza, José Waldir Gregio, Leila Barbosa Oliva, Leila Portella Ferreira, Marcello Rinaldi, Maria Angela Gianetti, Maria Antonieta Carneiro, Silvana Ribeiro de Faria, Sueli Chaves Eguchi

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Regina Célia Lico Suzuki

(Diretora – Coordenadora Geral do Programa)

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Romy Schinzare (Diretora)

Alice da Conceição Alves, Antonio Gomes Jardim, Débora Cristina Yo ki, Leny Ângela, Zolli Juliani, Rosa Maria Laquimia de Souza

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Elenita Neli Beber (Diretora)

Ailton Carlos Santos, Ana Maria Rodrigues Jordão Massa, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Marco Aurélio Canadas, Maria Virgínia Ortiz de Camargo, Rosa Maria Antunes de Barros

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO INFANTIL

Yara Maria Mattioli (Diretora)

Ana Cristina Wey, Fátima Bonifácio, Maria Aparecida Andrade dos Santos, Maria Heloisa Sayago França, Matilde Conceição Lescano Scandola, Patrícia Maria Takada

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Adriana Sapede Rodrigues, Mariluci Campos Colacio, Mônica Leone Garcia Federico, Silvana Lucena dos Santos Drago, Yara Tereza Taccola Andretto

CÍRCULO DE LEITURA

Angela Maria da Silva Figueiredo, Aparecida Eliane de Moraes, Ivani da Cunha Borges Berton, Leika Watabe, Margareth Ap. Ballesteros Buzinaro, Regina Celia dos Santos Camara, Rosanea Maria Mazzini Correa, Sílvia Moretti Rosa Ferrari, Suzete de Souza Borelli

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Carlos Alberto Mendes de Lima, Denise Mortari Gomes Del Grandi, Lia Cristina Lolito Paraventi, Tidu Kagohara

PROJETOS ESPECIAIS / ASSESSORIA ESPECIAL

Marisa Ricca Ximenes (Assessora Técnica)

Rosana de Souza (Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Racial)

EQUIPE TÉCNICA DE APOIO DA SME/DOT

Ana Lucia Dias Baldinetti Oliveira, Delma Aparecida da Silva, Jarbas Mazzariello, Magda Giacchetto de Ávila, Maria Teresa Yae Kubota Ferrari, Rita de Cássia Anibal, Rosa Peres Soares, Tânia Nardi de Pádua, Telma de Oliveira

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS
DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CICLO II**
LÍNGUA ESTRANGEIRA

2007

ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Celia Maria Carolino Pires - Coordenação Geral

ELABORADORES DE LINGUA INGLESA

Fernanda Coelho Liberali

Alzira da Silva Shimoura

Andrea Miranda Zinni

Sueli Sales Fidalgo

COLABORADORES

Equipes Técnicas das Coordenadorias de Educação

Responsáveis pela Coordenação do processo de consulta à R.M.E.S.P.:

Adriana de Lima Ferrão, Angela Maria Ramos de Baere, Audelina Mendonça Bezerra, Clélio Souza Marcondes, Denise Bullara Martins da Silva, Elisa Mirian Katz, Eugênia Regina de Carvalho Rossatto, Flávia Rogéria da Silva, Francisco José Pires, Ivone de Oliveira Galindo Ferreira, Josefa Garcia Penteado, Yukiko Kouchi, Marcos Ganzeli, Maria Antonia S.M. Facco, Maria Aparecida Luchiari, Maria Aparecida Serapião Teixeira, Maria do Carmo Ferreira Lotfi, Maria Elisa Frizzarini, Maria Isabel de Souza Santos, Maria Khadiga Saleh, Sandra da Costa Lacerda, Selma Nicolau Lobão Torres, Silvia Maria Campos da Silveira, Simone Aparecida Machado, Valéria Mendes S. Mazzoli, Vera Lucia Machado Marques

Ciclo II - Integrantes do Grupo de Referência - Língua Inglesa

Celina Fernandes Bruniera - Assessora

Angela Regina Sampaio, Aparecida Araujo dos Santos, Cristina Riberto Batista, Edileusa A. de Carvalho, Elisabeth G. da Silva, Gleidesmar de Carvalho P. Silva, Inês Vianna Sampaio Ota, Leia Oliveira dos Santos, Lucia Louva Salgado Brasileiro, Maria Teresa J.R. Nunes, Rosemeire B.G. de Araujo, Silvia Camargo Pinheiro, Telma de Fatima Alves Sanches, Valquíria Pereira dos Santos, Viviane Miwa Fukui

CENTRO DE MULTIMEIOS

Waltair Martão - Coordenador

Projeto Gráfico

Ana Rita da Costa, Conceição Aparecida Baptista Carlos, Hilário Alves Raimundo, Joseane Alves Ferreira

Pesquisa de Imagens

Eliete Carminhoto, Iracema Fátima Ferrer Constanzo, Lilian Lotufo Pereira Pinto Rodrigues, Magaly Ivanov, Mariângela Ravena Pinheiro, Patricia Martins da Silva Rede, Nancy Prandini, Rosangela P. C. B. Morales, Silvana Terezinha Marques de Andrade

AGRADECIMENTOS

A todos os Educadores que leram, sugeriram e contribuíram para a redação final deste documento

EDITORAÇÃO, CTP, IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Câmara Brasileira do Livro, SP - Brasil.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : Língua Inglesa / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.

128p.

Bibliografia

1. Ensino Fundamental 2. Inglês 3. Língua Inglesa – Estudo e Ensino I. Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem

CDD 372

Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.013-a/07

Caros educadores e educadoras da Rede Municipal de São Paulo

Estamos apresentando a vocês o documento *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental*, que faz parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação.

O programa tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental.

O presente documento foi organizado por especialistas de diferentes áreas de conhecimento e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica. Foi submetido a uma primeira leitura realizada por grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação que apresentaram propostas de reformulação e sugestões. Na sequência, foi encaminhado às escolas para ser discutido e avaliado pelo conjunto dos profissionais da rede.

A partir da sistematização dos dados coletados pelas Coordenadorias de Educação, foi elaborada a presente versão, que orientará a organização e o desenvolvimento curricular das escolas da rede municipal.

Esse processo de construção coletiva exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores que atuam na rede municipal e a participação ativa das Coordenadorias de Educação e das instâncias dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, como coordenadoras do debate e mediadoras das tomadas de decisão.

Para a nova etapa – a reorientação do currículo da escola em 2008 - apontamos a necessidade de articulação deste documento com os resultados da Prova São Paulo, de modo a elaborar Planos de Ensino ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Contamos com a participação de todos neste compromisso de oferecer cada vez mais um ensino de qualidade para as crianças e jovens da cidade de São Paulo.

Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1

1.1 Apresentação do Programa	10
1.2 Articulação do Programa com projetos em desenvolvimento	12
1.3 Articulação do Programa com o projeto pedagógico das escolas	14

PARTE 2

2.1 Fundamentos legais e articulação entre áreas de conhecimento	18
2.2 Aprendizagem, ensino e avaliação	19
2.3 Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem	23
2.4 Aspectos a serem considerados para organização de expectativas de aprendizagem nas UE	25

PARTE 3

3.1 Pressupostos norteadores da construção curricular para a área de Língua Estrangeira (LE)	30
3.2 Finalidades do ensino de língua estrangeira no ensino fundamental	31
3.3 Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem	33
3.4 Organização das expectativas de aprendizagem	35
3.5 Questões de ensino e de aprendizagem de LE	36

PARTE 4

4.1 Quadros das expectativas de aprendizagem	40
4.1.1 Expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental	41
4.1.2 Expectativas de aprendizagem para o segundo ano do ciclo II do ensino fundamental	46
4.1.3 Expectativas de aprendizagem para o terceiro ano do ciclo II do ensino fundamental	49
4.1.4 Expectativas de aprendizagem para o quarto ano do ciclo II do ensino fundamental	53

PARTE 5

5.1 Questões de natureza didático-metodológica da área de conhecimento	58
5.2 Diagnóstico e ajustes	59
5.3 Planejamento da organização dos conteúdos	65
5.4 Modalidades organizativas	68
5.5 Avaliação	73
5.6 Recursos didáticos	76
5.7 Orientações gerais para cada ano do ciclo II	77
5.7.1 Primeiro ano do ciclo II	78
5.7.2 Segundo ano do ciclo II	80
5.7.3 Terceiro ano do ciclo II	82
5.7.4 Quarto ano do ciclo II	84
5.8 Exemplo de unidade para o 1º ano do ciclo II	86

BIBLIOGRAFIA	104
--------------------	-----

ANEXOS	114
--------------	-----



PARTE 1

1.1 Apresentação do Programa

A elaboração de documentos que orientam a organização curricular na rede municipal de ensino, explicitando acordos sobre expectativas de aprendizagem, vem se configurando como uma das necessidades apontadas pelos educadores, com a finalidade organizar e aprimorar os projetos pedagógicos das escolas.

Sensível a essa necessidade, a Secretaria Municipal de Educação no âmbito da Diretoria de Orientação Técnica Ensino Fundamental e Médio está implementando o *Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental*. O objetivo é contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área de conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do ensino fundamental¹, que precisam ser garantidos a todos os estudantes.

Para tanto, é necessário aprofundar o debate sobre aquilo que se espera que os estudantes aprendam na escola, em consonância com o que se considera relevante e necessário em nossa sociedade, neste início de século 21, no contexto de uma educação pública de qualidade e referenciado em núcleos essenciais de aprendizagens indispensáveis à inserção social e cultural dos indivíduos.

Para que possamos oferecer uma educação de qualidade a todos os estudantes, precisamos discutir duas questões importantes: O que entendemos por educação de qualidade? O que é necessário oferecer aos estudantes para a garantia dessa qualidade?

A resposta à questão do que se entende por educação de qualidade é um tema complexo e polêmico e precisa ser analisada no contexto atual do sistema municipal de ensino.

Fazendo uma breve análise da trajetória da escola pública em nosso país e, em particular, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, constatamos que a visão dominante de escola, ao longo de várias décadas, era a de um espaço em que se promovia a emancipação dos indivíduos por meio da aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas

¹ De acordo com o disposto em lei federal, o ensino de nove anos deverá ser implementado no município até o ano de 2010. Nossa preocupação ao elaborar esta proposta é considerar esse fato, antecipando a discussão curricular.

e valores que lhes permitissem adaptar-se à sociedade. O foco do trabalho da escola eram os conteúdos a serem transmitidos às novas gerações. A organização escolar era seriada e tinha como critério básico o conhecimento a ser transmitido. Os estudantes eram agrupados segundo a aquisição de determinados conteúdos: de um lado, aqueles que os dominavam e, de outro, aqueles que ainda não haviam se apropriado desses. Os que não atingiam as metas estabelecidas eram retidos.

Nas últimas décadas do século 20, as contundentes críticas a esse modelo de escola evidenciaram que era necessário promover mudanças no conceito de reprovação e no processo de avaliação escolar, introduzindo a idéia de ciclo e organizando os tempos e espaços das escolas de modo a permitir maior tempo para os estudantes desenvolverem os conhecimentos necessários em sua formação.

Analisando esses dois modelos, o fato é que em ambos há problemas que precisam ser identificados e enfrentados. Não há sentido retroceder e identificar nas reprovações em massa, ano a ano, a solução para os problemas do nosso sistema de ensino.

Por outro lado, não há sentido em não se proceder à revisão crítica, deixando as crianças prosseguirem no ensino fundamental sem construir as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento e inserção social e sem discutir permanentemente sobre quais são essas aprendizagens.

Estamos convictos de que é possível e desejável construir uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformações de condições de vida das crianças que a freqüentam. Esse é o principal motivo desta proposta.

O desafio de construir uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano, envolve diferentes variáveis:

- organização inovadora, aberta e dinâmica nas escolas, traduzidas por projetos pedagógicos participativos e consistentes, orientados por currículos ricos e atualizados;
- infra-estrutura adequada nas escolas, com acesso a tecnologias e a informação;
- docentes motivados e comprometidos com a educação de seus alunos, bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente, com oportunidades de desenvolvimento profissional;
- alunos motivados a estudar para aprender, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal, respeitados em suas características e vistos como capazes de aprender;

- relação entre professores e alunos que permita, mutuamente, conhecer, respeitar, orientar, ensinar e aprender;
- interação da escola com as famílias e com outras instituições responsáveis pela educação dos alunos.

Portanto, torna-se necessário definir e buscar alcançar metas formuladas nos projetos pedagógicos de cada escola levando-se em conta as expectativas de aprendizagem de cada área de conhecimento que compõe o currículo escolar. Além disso, melhorar as condições de trabalho na escola, potencializando a utilização dos recursos existentes, como é o caso, por exemplo, dos livros didáticos, muitas vezes subutilizados.

1.2 Articulação do Programa com projetos em desenvolvimento

Desde 2005, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo vem desenvolvendo o Programa *Ler e escrever* de forma a universalizar para toda rede o compromisso de todas as áreas do conhecimento em relação à leitura e à escrita.

O programa contempla três projetos²: *Toda Força ao 1º ano (TOF)*, *Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC)* e *Ler e escrever em todas as áreas no Ciclo II*. Para cada um dos três projetos foram elaborados diferentes materiais - tanto para os alunos como para professores e coordenadores pedagógicos. Os professores recebem orientações e os alunos utilizam materiais especialmente elaborados para a recuperação das aprendizagens.

A meta do *Toda Força ao 1º ano (TOF)* é criar condições adequadas para que todos os alunos leiam e escrevam ao final do 2º ano do Ciclo I. Esse projeto prevê a formação de coordenadores pedagógicos realizada pelo *Círculo de leitura* em parceria com as Coordenadorias de Educação e professores, que são atendidos nas próprias unidades educacionais, nos horários coletivos de formação.

O *Projeto Intensivo no Ciclo I*, o *PIC*, é destinado aos alunos do 4º ano retidos no primeiro ciclo. As escolas que têm alunos retidos no Ciclo I, organizam salas do *PIC* com até 35 alunos.

² Para saber mais sobre os projetos, procure legislação e os materiais publicados.

O *Ler e escrever em todas as áreas do Ciclo II* tem como finalidade envolver os professores de todas as áreas a trabalharem com as práticas de leitura e escrita, a fim de contribuir para a melhoria das competências leitora e escritora de todos os alunos desse ciclo.

Em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas, a SME vem criando espaços de participação interativa e construção coletiva de projetos integrados com o uso de novas formas de linguagem. A DOT, em parceria com o *Programa EducaRede*, elaborou o *Caderno 3 de Orientações Didáticas – Ler e escrever – Tecnologias na educação*³, um referencial prático-metodológico no uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que propõe a articulação do projeto pedagógico, a construção do currículo e a aprendizagem de conteúdos necessários para o manuseio e utilização de ferramentas e recursos tecnológicos, visando à formação de usuários competentes e autônomos.

Outra meta da SME é a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular, que envolve transformações de idéias, de atitudes e de práticas, tanto no âmbito político quanto no administrativo e pedagógico, em que a escola passe a ser sentida como realmente deve ser: de todos e para todos. A política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais está direcionada ao respeito às diferenças individuais dos estudantes e prevê a oferta de atendimento especializado, em contexto inclusivo, tanto em escolas regulares quanto em escolas especiais aos estudantes que dele necessitarem.

Para tanto, cada Coordenadoria de Educação tem o Centro de Formação e Apoio a Inclusão (CEFAI) – e Salas de Apoio a Inclusão (SAAI) - criadas nas unidades escolares que servem como pólo para atender a demandas regionais.

A divisão de Projetos Especiais (Núcleo de Ação Cultural Integrado) coordena e operacionaliza projetos, programas e atividades sociais/artístico/culturais, visando à obtenção de benefícios e condições para o desenvolvimento dos estudantes, no seu processo de construção do conhecimento. Por meio de ações que contemplam o acesso ao conhecimento com diferentes linguagens artísticas, essa unidade oferece propostas que articulam as áreas do conhecimento, enriquecem o currículo e subsidiam o desenvolvimento do projeto pedagógico das unidades escolares, com atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula, promovendo a expansão cultural. Os objetivos são: oferecer aos educadores e alunos oportunidades de ampliar o conhecimento;

³ O *Caderno de orientações* referente ao TIC está apresentado em forma de CD e disponibilizado no Portal de Educação (www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br)

favorecer a socialização; promover o exercício da cidadania, do civismo e da ética; contribuir para formar indivíduos críticos e participativos.

A prova São Paulo, por meio da avaliação anual do desempenho dos alunos nos anos do ciclo e nas diferentes áreas de conhecimento no ensino fundamental, tem como objetivo principal subsidiar a Secretaria Municipal de Educação nas tomadas de decisões quanto à política educacional do município. Trata-se de uma ação que fornecerá informações para qualificar as ações da SME. A análise dos resultados obtidos pelos alunos e dos dados sociais e culturais coletados auxiliarão a avaliar as estratégias de implementação dos programas e indicarão novas necessidades.

Esses programas e projetos visam, por meio de diferentes estratégias, a oferecer possibilidades de enriquecimento do currículo e subsidiar o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas da rede municipal de ensino. Desse modo, o *Programa de orientação curricular do ensino fundamental* apóia-se nos projetos em desenvolvimento e propõe-se a trazer contribuições para o seu avanço.

1.3 Articulação do programa com o projeto pedagógico das escolas

Da mesma forma que o *Programa de Organização Curricular do Ensino Fundamental* busca articulações com os grandes projetos em desenvolvimento, ele deve também estimular a reelaboração do projeto pedagógico de cada escola.

As escolas da rede municipal de educação têm seu trabalho orientado pelos pressupostos explicitados em seus projetos pedagógicos. Neles, cada escola indica os rumos que pretende seguir e os compromissos educacionais que assume, com vistas à formação de seus estudantes.

Na elaboração de seu projeto pedagógico, cada escola parte da consideração da realidade, da situação em que a escola se encontra, para confrontá-la com o que deseja e necessita construir. Essa “idealização” não significa algo que não possa ser realizado, mas algo que ainda não foi realizado; caracterizando um processo necessariamente dinâmico e contínuo.

Elementos constitutivos do projeto pedagógico da escola, como o registro de sua trajetória histórica, dados sobre a comunidade em que se insere, avaliações

diagnósticas dos resultados de anos anteriores relativas aos projetos desenvolvidos pela escola e aos processos de ensino e de aprendizagem são importantes para o estabelecimento desse confronto entre o que já foi conquistado e o que ainda precisa ser.

Há ainda importantes pressupostos a serem explicitados como os que se referem à gestão da escola. O trabalho coletivo da equipe escolar, por exemplo, parte do pressuposto de que a tarefa que se realiza com a participação responsável de cada um dos envolvidos é o que atende, de forma mais efetiva, às necessidades concretas da sociedade em que vivemos.

Se há aspectos em que os projetos pedagógicos das escolas municipais se diferenciam, em função de características específicas das comunidades em que se inserem, certamente há pontos de convergência, mesmo considerando-se a dimensão e a diversidade de um município como São Paulo.

Na sequência, são apresentadas algumas reflexões sobre pontos comuns na elaboração de projetos curriculares nas escolas municipais.



PARTE 2

2.1 Fundamentos legais e articulação entre áreas de conhecimento

A organização curricular é uma potente ferramenta de apoio à prática docente e às aprendizagens dos estudantes. Partindo da definição de objetivos amplos e mais específicos, cada professor planeja trajetórias para que seus estudantes possam construir aprendizagens significativas.

Essa tarefa está ancorada em grandes pressupostos, como a forma de conceber os fins da educação, a compreensão de como cada área de conhecimento pode contribuir para a formação dos estudantes e os parâmetros legais que indicam como os sistemas de ensino devem organizar seus currículos.

De acordo com a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e suas emendas, os currículos do ensino fundamental devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. Ainda, a Lei nº 10.639/03 introduz no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil¹.

Uma das grandes preocupações dos educadores, fundamentada em diversas investigações sobre o assunto, é a possível fragmentação dos conhecimentos, que uma dada organização curricular pode provocar, quando apenas justapõe conteúdos das diferentes áreas sem promover a articulação entre eles.

A organização curricular deve superar fronteiras, sempre artificiais, de conhecimentos específicos, e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que

¹ Vide documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação étnica racial*; acervo das salas de leitura.

apóiem também uma aprendizagem mais integrada pelos alunos, para os quais uma opção desse tipo possa realmente oferecer algo com sentido cultural e não meros retalhos de saberes justapostos.

O diálogo entre áreas de conhecimento pode ser feito por meio de modalidades como os projetos interdisciplinares, mas também pela exploração de procedimentos comuns como a resolução de problemas, as investigações e ainda a exploração de gêneros discursivos e linguagens nas diferentes áreas de conhecimento.

De todo modo, seja no âmbito de uma área ou de um grupo de áreas diversas, a forma de organização curricular tem enorme importância porque as decisões que se tomam condicionam também as relações possíveis que o aluno vai estabelecer em sua aprendizagem.

Uma das condições necessárias para a organização e o desenvolvimento de um currículo articulado, integrado, coerente, é a escolha e a assunção coletiva, pela equipe escolar, de concepções de aprendizagem, de ensino e de avaliação, sobre as quais serão feitas algumas reflexões no próximo item.

2.2 Aprendizagem, ensino e avaliação

Nas últimas décadas, criou-se um relativo consenso de que a educação básica deve visar fundamentalmente à preparação para o exercício da cidadania, cabendo à escola formar o aprendiz em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade por meio de uma aprendizagem que seja significativa. Ao mesmo tempo, uma análise global da realidade escolar mostra que na prática ainda estamos distantes do discurso sobre formação para a cidadania e, mais especificamente, da aprendizagem significativa.

Partindo do princípio de que, para uma aprendizagem tornar-se significativa, teríamos de olhar para ela como compreensão de significados que se relacionam a experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes, permitindo a formulação de problemas que os incentivem a aprender mais, como também o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em novas situações.

Ou seja, se desejamos que os conhecimentos escolares contribuam para a formação do cidadão e que se incorporem como ferramentas, como recursos aos quais os estudantes podem recorrer para resolver diferentes tipos de problemas, que se apresentem a eles nas mais variadas situações e não apenas num determinado momento pontual de uma aula, a aprendizagem deve desenvolver-se num processo de negociação de significados. Em resumo, se os estudantes não percebem o valor dos conceitos escolares para analisar, compreender e tomar decisões sobre a realidade que os cerca, não se pode produzir uma aprendizagem significativa.

Evidentemente isso não significa que tudo o que é trabalhado na escola precisa estar sempre ligado à sua realidade imediata, o que poderia significar uma abordagem dos conteúdos de forma bastante simplista; os conteúdos que a escola explora devem servir para que o estudante desenvolva novas formas de compreender e interpretar a realidade, questionar, discordar, propor soluções, ser um leitor crítico do mundo que o rodeia.

A esse respeito, diferentes autores concordam com o fato de que o problema não é tanto como aprender, mas sim como construir a cultura da escola em virtude de sua função social e do significado que adquire como instituição dentro de uma comunidade. Um dos elementos importantes da construção da cultura de aprendizagem na escola é o processo de organização e desenvolvimento do currículo.

Sabe-se que a aprendizagem significativa não se coaduna com a idéia de conhecimento linear e seriado. Conceber o conhecimento organizado linearmente contribui para reforçar a idéia de pré-requisitos que acaba justificando fracassos e impedindo aprendizagens posteriores. Numa concepção linear do conhecimento, o ensino e a aprendizagem funcionariam como cadeia de elos, na qual cada elo tem função de permitir acesso a outro. Essa forma de conceber o conhecimento pressupõe que o estudante armazene e mecanize algumas informações, por um determinado período de tempo, o que faz com que tenha bom desempenho em provas e avance de um ano para outro, o que não significa, necessariamente, que tenha uma aprendizagem com compreensão.

Uma aprendizagem significativa pressupõe um caráter dinâmico, que exige ações de ensino direcionadas para que os estudantes aprofundem e ampliem os significados elaborados mediante suas participações nas atividades de ensino e de aprendizagem. Nessa concepção, o ensino contempla um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, em torno das quais conteúdos e métodos articulam-se e onde professor e estudantes compartilham

partes cada vez maiores de significados com relação aos conteúdos do currículo escolar. O professor orienta suas ações no sentido de que o estudante participe de tarefas e atividades que o façam se aproximar cada vez mais dos conteúdos que a escola tem para lhe ensinar.

Se a aprendizagem significativa é concebida como o estabelecimento de relações entre significados, a organização do currículo e a seleção das atividades devem buscar outras perspectivas, de forma que o conhecimento seja visto como uma rede de significados, em permanente processo de transformação; a cada nova interação, uma ramificação se abre, um significado se transforma, novas relações se estabelecem, possibilidades de compreensão são criadas. Tal concepção pressupõe o rompimento com o modelo tradicional de ensino, do domínio absoluto de pré-requisitos, de etapas rígidas de ensino, de aprendizagem, de avaliação.

A construção de uma nova prática escolar pressupõe definição de critérios para a seleção e organização de conteúdos, a busca de formas de organização da sala de aula, da escolha de múltiplos recursos didáticos e de articulações importantes, como as relativas ao ensino e à aprendizagem, conteúdo e formas de ensiná-los, constituindo progressivamente um ambiente escolar favorável à aprendizagem, em que os estudantes ampliem seu repertório de significados, de modo a poder utilizá-los na compreensão de fenômenos e no entendimento da prática social.

É preciso levar em conta, ainda, que uma aprendizagem significativa não se relaciona apenas a aspectos cognitivos dos envolvidos no processo, mas está intimamente ligada a suas referências pessoais, sociais e afetivas. Afeto e cognição, razão e emoção compõem-se em uma perfeita interação para atualizar e reforçar, romper e ajustar, desejar ou repelir novas relações, novos significados na rede de conceitos de quem aprende. É preciso compreender, portanto, que a aprendizagem não ocorre da mesma forma e no mesmo momento para todos; interferem nesse processo as diferenças individuais, o perfil de cada um, as diversas maneiras que as pessoas têm para aprender.

Uma aprendizagem significativa está relacionada à possibilidade de os aprendizes aprenderem por múltiplos caminhos, permitindo a eles usar diversos meios e modos de expressão. Assumindo-se que crianças e jovens de diferentes idades ou fases da escolaridade têm necessidades diferentes, percebem as informações culturais de modo diverso e assimilam noções e conceitos a partir de diferentes estruturas motivacionais e cognitivas, a função da escola passa

a ser a de propiciar o desenvolvimento harmônico desses diferentes potenciais dos aprendizes.

A aula deve tornar-se um fórum de debates e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado no qual os aprendizes sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar idéias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm de superar.

A comunicação define a situação que vai dar sentido às mensagens trocadas e, portanto, não consiste apenas na transmissão de idéias e fatos, mas, principalmente, em oferecer novas formas de ver essas idéias, de lidar com diferenças e ritmos individuais, de pensar e relacionar as informações recebidas de modo a construir significados.

Os estudantes devem participar na aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções quanto seus interesses, preocupações e desejos para sentirem-se envolvidos num processo vivo, no qual o jogo de interações, conquistas e concessões provoquem o enriquecimento de todos. Nessa perspectiva, é inegável a importância da intervenção e mediação do professor e a troca entre os estudantes, para que cada um vá realizando tarefas e resolvendo problemas, que criem condições para desenvolverem suas capacidades e seus conhecimentos.

Convém destacar aqui o papel fundamental da linguagem, por ser instrumento básico de intercâmbio entre pessoas, tornando possível a aprendizagem em colaboração. A comunicação pede o coletivo e transforma-se em redes de conversações em que pedidos e compromissos, ofertas e promessas, consultas e resoluções se entrecruzam e se modificam de forma recorrente nessas redes. Todos – professor e estudantes – participam da criação e da manutenção desse processo de comunicação. Portanto, não são meras informações, mas sim atos de linguagem que comprometem aqueles que os efetuam diante de si mesmos e dos outros.

Variando os processos e formas de comunicação, amplia-se a possibilidade de significação para uma idéia surgida no contexto da classe. A pergunta ou a idéia de um estudante, quando colocada em evidência, provoca uma reação nos demais, formando uma teia de interações e permitindo que diferentes inteligências se mobilizem durante a discussão.

É importante salientar que toda situação de ensino é, também, uma situação mediada pela avaliação, que estabelece parâmetros de atuação de professores e aprendizes. Se considerarmos verdadeiramente que a aprendizagem deve ser significativa, fundamentada em novas compreensões sobre conhecimento e inteligência, a avaliação deve integrar-se a esse processo de aprender, tendo como finalidade principal a tomada de decisão do professor, que pode corrigir os rumos das ações. Um projeto de ensino que busca aprendizagens significativas exige uma avaliação que contribua para tornar os estudantes conscientes de seus avanços e de suas necessidades, fazendo com que se sintam responsáveis por suas atitudes e suas aprendizagens.

A avaliação deve ocorrer no próprio processo de trabalho dos estudantes, no dia-a-dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas, da realização de tarefas em grupos ou individuais. Nesses momentos é que o professor pode perceber se seus estudantes estão ou não se aproximando das expectativas de aprendizagem consideradas importantes, localizar dificuldades e auxiliar para que elas sejam superadas, por meio de intervenções adequadas, questionamentos, complementação de informações, enfim, buscando novos caminhos que levem à aprendizagem.

A avaliação, com tal dimensão, não pode ser referida a um único instrumento nem restrita a um só momento ou a uma única forma. Somente um amplo espectro de recursos de avaliação pode possibilitar manifestação de diferentes competências, dando condições para que o professor atue de forma adequada.

As relações envolvidas numa perspectiva de aprendizagem significativa não se restringem aos métodos de ensino ou a processos de aprendizagem. Ensinar e aprender, com significado, implica interação, aceitação, rejeição, caminhos diversos, percepção das diferenças, busca constante de todos os envolvidos na ação de conhecer. A aprendizagem significativa segue um caminho que não é linear, mas uma trama de relações cognitivas e afetivas, estabelecidas pelos diferentes atores que dela participam.

2.3 Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem

Muito embora o conceito de currículo seja mais amplo do que a simples discussão em torno de conteúdos escolares, um dos grandes desafios para os educadores

consiste exatamente em selecioná-los. Assim, é importante considerar critérios de seleção, uma vez que a quantidade de conhecimentos que se pode trabalhar com os estudantes é imensa. A definição de expectativas de aprendizagem baseia-se em critérios assim definidos:

- **Relevância social e cultural**

Sem dúvida, uma das finalidades da escola é proporcionar às novas gerações o acesso aos conhecimentos acumulados socialmente e culturalmente. Isso implica considerar, na definição de expectativas de aprendizagem, que conceitos, procedimentos e atitudes são fundamentais para a compreensão de problemas, fenômenos e fatos da realidade social e cultural dos estudantes do ensino fundamental.

- **Relevância para a formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns**

Se o caráter utilitário e prático das expectativas de aprendizagem é um aspecto bastante importante, por outro lado não se pode desconsiderar a necessidade de incluir, dentre os critérios de seleção dessas expectativas, a relevância para o desenvolvimento de habilidades como as de investigar, estabelecer relações, argumentar, justificar, entre outras.

- **Potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações**

A potencialidade que a exploração de alguns conceitos/temas tem no sentido de permitir às crianças estabelecerem relações entre diferentes áreas de conhecimento é uma contribuição importante para aprendizagens significativas.

- **Acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária**

Um critério que não pode ser desconsiderado é o da acessibilidade e adequação aos interesses dos estudantes. Uma expectativa de aprendizagem só faz sentido se ela tiver condições, de fato, de ser construída, compreendida, colocada em uso e despertar a atenção do aluno. No entanto, não se pode subestimar a capacidade dos estudantes, mediante conclusões precipitadas de que um dado assunto é muito difícil ou não será de interesse deles.

2.4 Aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas U. E.

Uma vez selecionadas as expectativas de aprendizagem, elas precisam ser organizadas de modo a superar a concepção linear de currículo em que os assuntos vão se sucedendo sem o estabelecimento de relações, tanto no interior das áreas de conhecimento, como nas interfaces entre elas. Essa organização também precisa ser dimensionada nos tempos escolares (bimestres, anos letivos), o que confere ao projeto curricular de cada escola e ao trabalho coletivo dos professores importância fundamental. No processo de organização das expectativas de aprendizagem cada escola pode organizar seus projetos de modo a atender suas necessidades e singularidades. Na sequência, apresentamos alguns aspectos que poderão potencializar a organização das expectativas de aprendizagem.

Além da eleição desses critérios para escolha de conteúdos, outra discussão importante

• **Abordagem nas dimensões interdisciplinar e disciplinar**

Como mencionado anteriormente, ao longo das últimas décadas várias idéias e proposições vêm sendo construídas com vistas a superar a concepção linear e fragmentada dos currículos escolares. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade e projetos são alguns exemplos de tais formulações, que representam novas configurações curriculares, privilegiam a interação entre escola e realidade e propõem a inversão da lógica curricular da transmissão para o questionamento.

Trata-se de idéias e proposições fecundas. No entanto, ao serem implementadas, muitas vezes elas buscam prescindir de conhecimentos disciplinares e do apoio de modalidades como as seqüências didáticas em que se pretende organizar a aprendizagem de um dado conceito ou procedimento.

O estabelecimento das relações interdisciplinares entre as áreas de conhecimento se dá a partir da compreensão das contribuições de cada uma das áreas no processo de construção dos conhecimentos dos alunos e, de cada área, é essencial que ele aprenda, inclusive para se apropriar de estratégias que permitam estabelecer as

relações interdisciplinares entre as áreas, tornando a própria interdisciplinaridade um conteúdo de aprendizagem.

• Leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento

Um dos problemas mais importantes a serem enfrentados pela escola relaciona-se ao fato de que a não-garantia de um uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam construir conhecimentos, impede o desenvolvimento de um trabalho formativo nas diferentes áreas de conhecimento.

As tarefas de leitura e escrita foram tradicionalmente atreladas ao trabalho do professor de Língua Portuguesa e os demais professores não se sentiam diretamente implicados com elas, mesmo quando atribuíam o mau desempenho de seus alunos a problemas de leitura e escrita.

Hoje, há um consenso razoável no sentido de que o desenvolvimento da competência leitora e escritora depende de ações coordenadas nas várias atividades curriculares que a escola organiza para a formação dos alunos do ensino fundamental.

Entendida como dimensão capacitadora das aprendizagens nas diferentes áreas do currículo escolar, a linguagem escrita, materializada nas práticas que envolvem a leitura e a produção de textos, deve ser ensinada em contextos reais de aprendizagem, em situações em que faça sentido aos estudantes mobilizar o que sabem para aprender com os textos.

Para que isso ocorra, não basta decodificar ou codificar textos. É preciso considerar de que instâncias sociais emergem tais textos, reconhecer quais práticas discursivas os colocam em funcionamento, assim como identificar quais são os parâmetros que determinam o contexto particular daquele evento de interação e de sua materialidade lingüístico-textual.

Por isso, a aproximação entre os textos e os estudantes requer a mediação de leitores e de escritores mais experientes, capazes de reconstruírem o cenário discursivo necessário à produção de sentidos que não envolve apenas a capacidade de decifração dos sinais gráficos.

Outro aspecto importante é que se refere aos modos de utilização da linguagem, tão variados quanto às próprias esferas da atividade humana. As esferas sociais delimitam historicamente os discursos e seus processos. As práticas de linguagens

– falar, escutar, ler e escrever, cantar, desenhar, representar, pintar – são afetadas pelas representações que se têm dos modos pelos quais elas podem se materializar em textos orais, escritos e não-verbais. A produção de linguagem reflete tanto a diversidade das ações humanas como as condições sociais para sua existência.

Aprender não é um ato que resulta da interação direta entre sujeito e objeto, é fruto de uma relação socialmente construída entre sujeito e objeto do conhecimento, isto é, uma relação histórico-cultural. Assim, ao ler ou produzir um texto, o sujeito recria ou constrói um quadro de referências em que se estabelecem os parâmetros do contexto de produção no qual se dá a prática discursiva que está necessariamente vinculada às condições específicas em que se concretiza.

• **Perspectiva de uso das tecnologias disponíveis**

O uso das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) é hoje um aspecto de atenção obrigatória na formação básica das novas gerações, em função da presença cada vez mais ampla dessas tecnologias no cotidiano das pessoas.

Além desse forte motivo, o uso das TIC como recurso pedagógico tem sido investigado e aprimorado como ferramenta importante no processo de ensino e de aprendizagem, que busca melhores utilizações de recursos tecnológicos no desenvolvimento de projetos, na realização de seqüências didáticas, na resolução de situações-problema, dentre outras situações didáticas.

O uso das TIC traz possibilidades de interações positivas entre professores e estudantes, na medida em que o professor é desafiado a assumir uma postura de aprendiz ativo, crítico e criativo e, ao mesmo tempo, responsabilizar-se pela aprendizagem de seus estudantes.

As TIC podem contribuir para uma mudança de perspectiva do próprio conceito de escola, na medida em que estimulem a imaginação dos estudantes, a leitura prazerosa, a escrita criativa, favoreçam a iniciativa, a espontaneidade, o questionamento e a inventividade e promovam a cooperação, o diálogo, a solidariedade nos atos de ensinar e aprender.



PARTE 3

Nesta seção, são apresentados os pressupostos do trabalho com LE, considerando as finalidades do ensino de LE no ensino fundamental, as concepções orientadoras de um currículo de LE, a seleção e a organização das expectativas, as questões de natureza didática e metodológica e a avaliação.

3.1 Pressupostos norteadores da construção curricular para a área de língua estrangeira (LE)

A educação no novo milênio tem o grande desafio de proporcionar a participação de todos na grande comunidade mundial. É tarefa da escola, como local primeiro do conhecimento desenvolvido pela ciência e pela história, permitir meios para a inserção de cada um na totalidade de atividades dessa comunidade global. Essa tarefa, no entanto, não se faz simples. Muitos são os conhecimentos necessários para uma efetiva participação no fazer história com os outros. Pensar nisso em instâncias mundiais parece tornar a tarefa ainda mais peculiar. Como isso seria possível? Essa é uma questão importante de se fazer. ao se olhar a realidade de guerras, abandono das questões sociais, incapacidade de gerenciamento do meio socioambiental, percebe-se que muito falta para a formação de uma comunidade global interessada em produzir qualidade de vida para todos. A escola, como espaço de partilha do saber, precisa preparar-se para essa função.

Cada área do conhecimento tem sua parcela de enriquecimento dessa atuação. No tocante à língua estrangeira (LE), é importante considerar seu papel como ferramenta mediadora na atuação com outros no sentido global. Isso dá à LE um papel fundamental que, como apontado por Shakespeare, em a *Tempestade*, permite a todos assumir poder de ação no mundo.

Nesse sentido, a área de LE, vista por uma concepção transformadora, não se ocupa apenas da transmissão de conteúdos necessários à tradução ou ao preenchimento de lacunas de conhecimento sistêmico (gramatical, lexical e fonológico) da língua do outro. Muito pelo contrário, como já apontado por inúmeros autores, essa área do saber permite a participação de todos em espaços nunca antes vividos. É por meio do processo de ensino-aprendizagem que os estudantes têm a oportunidade de entrar em contato com valores diferentes dos seus, com interesses distantes dos seus e com atividades e conhecimentos não comuns em seu dia-a-dia. Nesse processo, são criadas possibilidades de ver o mundo com os próprios olhos e com os olhos dos outros.

Nesse sentido, o papel da LE torna-se importante como um espaço de vivência do diferente, de busca de reconstrução de si e da própria cultura, pela sua valorização, pelo conhecimento crítico da cultura do outro. Ao entrar em contato com a cultura estrangeira, por meio da língua, os estudantes exercitam sua criatividade e originalidade no trato com o outro. Com isso, vivenciam suas potencialidades e ousam sair do lugar de conforto, do conhecido.

3.2 Finalidades do ensino de língua estrangeira no ensino fundamental

As aulas de LE precisam ser concebidas como espaço de vivência de experiências do diferente, da cultura estrangeira e não só como local de “praticar a língua alvo”. Nesse quadro, a LE também pode possibilitar a participação informada do estudante para além dos muros da escola. As ações dentro da escola se transformam, então, em ferramentas para as ações no espaço exterior ao da escola, permitindo uma ação transformadora na sociedade. A LE cria possibilidades de participação em contextos novos, em que o uso de uma LE é determinante.

Muitos, no entanto, sugerem que o ensino-aprendizagem de LE em contextos menos favorecidos, por exemplo, não seja algo necessário. Nessa posição, demandam apenas um ensino de LE que focalize as necessidades básicas de conhecimento de uma língua estrangeira para realizar exercícios. Essa postura, além de preconceituosa, implica o desconhecimento das reais necessidades de ensino e de aprendizagem de LE, ou seja, a necessidade de atuação no mundo em interação, via linguagem, com pessoas de diferentes culturas. Nesse quadro, esquecem o valor criativo da aprendizagem de um idioma que sendo diferente do seu, permite mais vivência de emoções com o outro na tentativa de construir significados em comum. Esquecem também que o desconhecimento de línguas estrangeiras é a base para uma forma de exclusão em relação a inúmeros tipos de conhecimentos que estão à disposição apenas daqueles que têm acesso a informações veiculadas em tais línguas.

A necessidade de entender e de se fazer entender exige a superação de limites, a ousadia, tão importante aos aprendizes. A superação dos limites impostos pela própria língua vai se configurando como uma forma de conhecer a própria língua/cultura, ao mesmo tempo em que se conhece a língua/cultura do outro. Nesse contexto, a

LE permite a transformação da escola em um espaço privilegiado de interação com o conhecimento e a cultura acumulados pela história de várias formas diferentes. Ampliando o horizonte de possibilidades de acesso ao saber e ao contato com o outro, a LE aumenta o poder de ação dos estudantes.

Além disso, faz-se necessário conceber o ensino de LE como integrado às diferentes áreas do conhecimento. Em seu papel interdisciplinar, a LE permite acessar conhecimentos das diferentes áreas veiculadas por línguas estrangeiras distintas e articuladas a formas diferenciadas de conceber o mundo. Ao mesmo tempo em que estudam conceitos fundamentais a outras áreas do saber, os estudantes podem aprender a cultura e língua de diferentes povos. Lidam com o distinto, com o novo e ampliam seu acesso ao saber.

Esses aspectos são amplamente discutidos nos PCN de LE de ensino fundamental no tocante à importância da compreensão da nova ordem mundial que se coloca como uma necessidade de se entender o mundo em que se vive. Nesse aspecto, o ensino-aprendizagem de LE aproxima os alunos de discursos distantes de sua realidade, mas que se tornam próximos pela vivência de situações verossimilhantes em sala de aula.

Em um quadro de tantas desigualdades sociais como o brasileiro, considerar como as pessoas agem no mundo e exercem sua potência de vida, participando das múltiplas possibilidades a que são expostas e que conquistam em suas dinâmicas diárias é essencial. Assim, o ensino-aprendizagem da LE torna-se uma ação política para a transformação social. É mais uma ferramenta da qual o estudante se apropria para entrar em contato com diferentes formas de ser e de saber no mundo. Permite a percepção crítica das desigualdades e injustiças, existentes nas diferentes culturas, que precisam ser avaliadas, criticadas e reestruturadas.

A LE permite o acesso do estudante às informações globalizadas, o que o coloca na rede profissional, acadêmica e pessoal de conexões estabelecidas, por exemplo, pela internet. Expressar-se em uma língua estrangeira é tornar-se plural. O contato com a LE coloca cada um em uma situação para além do que tem possibilidade de fazer cotidianamente. Essa possibilidade leva a uma reflexão sobre seu papel como cidadão, compreendendo e participando social e politicamente, exercendo seus deveres e direitos como cidadãos. Faz com que entendam a importância de expressar pontos de vista e argumentar de igual para igual com pessoas de qualquer parte do mundo, gerando, assim, maiores oportunidades de ser ouvido e de combater as injustiças. Não é apenas o fato de aprender inglês que vai fazer o aprendiz se tornar mais crítico e criativo, mas é a combinação do conteúdo e da forma como ele vai aprender.

3.3 Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem

Nessa visão, a linguagem permitirá a conexão entre as pessoas que tomam parte na produção de um determinado resultado. Nesse quadro, é importante compreender como seria visto o conteúdo e objetivo da LE, entendidos como expectativas de aprendizagem. Quando o foco de ensino está centrado nas estruturas lingüísticas (verbo *to be*, *present perfect*, voz passiva), nas funções da língua (cumprimentar, pedir informação, falar a idade), nas estratégias (*scanning*, observar o título, buscar a idéia principal) ou mesmo nos gêneros (propaganda, currículo), a língua está sendo vista simplesmente como um objeto em si mesmo. Quando, por outro lado, pensamos em um contexto em que se faz necessária, o enfoque se modifica e a língua passa a ser ensinada como um instrumento e resultado. Ou seja, a língua torna-se uma ferramenta especificamente desenhada e produzida no fazer da atividade social, o meio e a própria forma de agir no mundo. Utilizamos o termo *atividade social* e não apenas *atividade* para distingui-la da concepção usualmente usada para o termo como sinônimo de *atividade didática*.

As atividades sociais se organizam para a satisfação do desejo dos sujeitos; são orientadas para o objeto desse desejo; desaparecem como resultado de sua satisfação e podem ser reproduzidas em diferentes condições em relação a outro objeto. Para compreender uma atividade social, é preciso conhecer os sujeitos (estudantes e professores), os objetos em construção (pensamentos, idéias ou produtos materiais), os instrumentos ou artefatos utilizados no processo de ação no mundo (conversas, livros, caneta, computador), a comunidade na qual essa atividade social se insere, as regras que a organizam e os diferentes papéis que cada um dos sujeitos assume na atividade social.

Ao considerar as atividades sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos, a linguagem passa a ser concebida como um fenômeno social, histórico e ideológico, ou seja, um lugar de interação humana. Isso pressupõe considerar os diferentes gêneros que se configuram como instrumentos e resultados para a participação nessas atividades sociais. Essa visão remete à perspectiva de gêneros como instrumentos, ou megainstrumentos, que circulam dentro das condições específicas de cada esfera de comunicação verbal e realizam as metas necessárias ao alcance de resultados que preencherão as necessidades de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade social.

Os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis e normativos, que se constituem historicamente, elaborados por cada esfera de utilização da língua. Esses enunciados se relacionam diretamente a diferentes situações sociais, que geram, por sua vez, determinado gênero com características temáticas, composicionais e estilística próprias. Em outras palavras, os gêneros são enunciados que estão em situações sociais e estas geram esses gêneros em uma perspectiva dialética.

Os gêneros se constituem materialmente em textos, ou seja, unidades de produção de linguagem que veiculam uma mensagem lingüisticamente organizada e que tendem a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário (um artigo de jornal, uma conversa na lanchonete, uma propaganda na TV). Uma vez que os textos se organizam necessariamente em um conjunto com características semelhantes e reconhecíveis pelos sujeitos, adota-se para esse conjunto a expressão gênero.

Voltemos à atividade social para explicar esta em sua relação com os gêneros. Ao considerar “ir ao cinema” como uma atividade social da esfera da cultura, é possível pensar os vários gêneros que se fazem necessários compreender e produzir para uma efetiva participação nessa atividade social:

- as críticas de jornais e as tabelas de horários do cinema como gêneros que precisam ser lidos e compreendidos,
- a conversa na bilheteria para a compra de ingressos,
- a compreensão do filme,
- a possível discussão com os amigos após o filme
- na atividade social “entender os fatos mundiais veiculados na imprensa”, seria pertinente compreender os seguintes gêneros:
 - páginas de abertura em sites de busca;
 - artigos sobre temas internacionais;
 - indicações de *sites* relacionados.

Conhecer melhor os gêneros fundamentais à realização de determinadas atividades sociais leva a uma atuação com mais chance de uma postura crítica frente a uma sociedade global.

No ensino de LE, é comum estabelecer maior enfoque sobre as questões de leitura, uma vez que o desenvolvimento da capacidade leitora: a) é um dos objetivos educativos primordiais, b) permite a aproximação dos estudantes em relação à linguagem escrita, c) estabelece o contato dos estudantes com o uso social mais comum que se faz da língua estrangeira. Esse fato, contudo, não exclui ou minimiza a importância de trabalhos com a escrita, fala e audição em LE.

3.4 Organização das expectativas de aprendizagem

O trabalho com gêneros como instrumentos e resultados das atividades sociais é feito por meio de estudo cuidadoso: a) das características do contexto de produção e compreensão dos diferentes gêneros, b) da organização discursiva que os compõe, e c) dos aspectos lingüísticos que se fazem necessários para sua materialização. Aprender como produzir e compreender esses três aspectos permite a efetiva participação nas atividades sociais, pois desenvolve:

Construção de uma base discursiva para engajamento discursivo, ou seja, a compreensão da situação de ação de linguagem, da organização do texto e do sistema da língua em foco, criando condições para os estudantes se engajarem em práticas sociais diversas.

Desenvolvimento de consciência crítica em relação à linguagem, ou seja, compreensão dos efeitos causados pela situação de ação, pela organização textual e pelo sistema da língua. Incluiria também a percepção crítica de lugar e papel dos alunos no quadro social que está em debate.

Tratamento dos temas transversais (TT), ou seja, a vivência desses temas na problematização das atividades sociais nas quais os estudantes poderão engajar se por meio de sua crítica atuação com o auxílio dos gêneros.

Cada gênero se realiza materialmente em textos que são compreendidos como unidades de produção de linguagem que veiculam uma mensagem lingüisticamente organizada e que tendem a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário (um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance). No ensino de LE enfocando, atividades sociais a partir do estudo dos gêneros que as compõem, são trabalhados os textos materializados na vida diária com características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo, composição característica tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, conversa no jantar, discussão entre amigos, convite para ir ao cinema, desenvolver o trabalho de sala de aula, o enfoque recai sobre o texto e em seu contexto de produção/compreensão assim como em seu funcionamento social e contextual.

Assim, são elencadas para cada ano do ciclo 2, atividades sociais a partir da faixa etária e dos interesses mais comuns dos estudantes desse período escolar. Sem pretensão de uma ordenação fixa para a apresentação dessas atividades sociais, as expectativas são organizadas como uma proposta de trabalho com os gêneros mais relevantes de cada atividade social definida para cada ano.

A progressão geral das expectativas enfatiza o trabalho com um número variado de esferas sociais, tais como escolar e de divulgação científico, instrucional, literários e de entretenimento, jornalístico, de apoio à leitura, epistolares, divididos por ano. Além disso, a progressão precisa levar em conta a organização textual com a qual o estudante esteja mais familiarizado: narração, descrição, argumentação, explicação, exposição, dentre outros. Constituindo essas formas de organização dos gêneros em foco, os componentes sistêmicos são tratados no programa de modo a servir às necessidades de realização dos objetivos estabelecidos no gênero em questão.

Por exemplo, uma carta de reclamação, com o objetivo de apresentar o problema e solicitar a solução de um fornecedor, exige uma organização argumentativa, cujos suportes descrevem o problema encontrado e expliquem as razões para o pedido de uma solução. Essa organização torna necessário um léxico de descrição, com adjetivos avaliativos e com tempo voltado para o passado. Implica ainda a apresentação de conectivos lógico-argumentativos que mostram a gradação do problema e finalizam com a apresentação da sugestão ou pedido de solução. Obviamente, o detalhamento de linguagem a ser apropriada para a realização ou compreensão deste gênero pode variar de acordo com as necessidades comunicativas da atividade social na qual os estudantes pretendem engajar-se. Mas a preocupação com a correlação entre os folheados do texto precisa estar sempre presente na seleção feita pelos professores.

3.5 Questões de ensino e de aprendizagem de LE

É importante salientar uma concepção de ensino de LE que tenha por base uma perspectiva sócio-histórico-cultural. Isto remete a uma perspectiva que envolva situações em que os sujeitos se relacionam uns com os outros (social), dentro de contextos específicos com regras e valores definidos (cultural) e que evoluem na história. Essa perspectiva tem como base a interação dos humanos com o mundo, mediados por artefatos culturais

(signos e ferramentas materiais) na produção compartilhada da liberdade humana, isto é, a capacidade de imaginar e de planejar o futuro: a intencionalidade.

Na relação com os outros nos processos de ensino-aprendizagem, os sujeitos produzem “zonas”, ou seja, espaços entre o que são e o que se estão tornando. Esses espaços, denominados de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), seriam a distância entre o que é possível realizar com as condições atuais e aquilo que se poderá alcançar em parceria com outros. O enfoque sobre a ZDP pressupõe que as pessoas trabalhem juntas para construir contextos em que a aprendizagem seja co-construída. Estaria então relacionada à construção colaborativa e conflituosa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas potencialidades. Essa zona seria um espaço de conflito na qual conceitos científicos e cotidianos se cruzam e se integram para propiciar a aprendizagem como propulsora de desenvolvimento.

Nessa base, o ensino de LE seria pautado pela criação de situações em que o desafio seria sempre colocado aos estudantes. Seu desenvolvimento seria empreendido a partir de situações desafiadoras que pressupusessem a superação das restrições de forma conjunta na criação do devir, do próprio futuro.

Nesse processo, o professor assume o papel de mediador, ou seja, daquele que, mais experiente no conteúdo focado, se torna o parceiro responsável por garantir o espaço e as condições para a produção criativa do conhecimento. O professor tem a responsabilidade, não exclusiva, de trazer à tona os conhecimentos científicos que, ao entrarem em contato com os conceitos cotidianos, permitem ao estudante a reformulação e a apropriação de novos conhecimentos. Nesse sentido, o professor propõe o desafio de ir além do lugar de conforto em que os estudantes se encontram.

Com isso, os estudantes assumem o papel de protagonistas no processo de produção de conhecimento da coletividade e contam com a colaboração, sempre atenta, de seus professores e colegas. Assim, não apenas se responsabilizam por seu próprio conhecimento, mas também assumem responsabilidade pela construção de conhecimento do grupo. Cada estudante, independentemente de seus resultados escolares, assume o papel de parceiro no processo de *tornar-se* de todo o grupo. Cada qual traz para a interação diferentes vozes e saberes, com os quais interagiram ao longo de suas histórias. Essas diferenças entram em conflito, orquestrado pelo professor, e permitem o surgimento de um conhecimento novo, próprio ao grupo.



PARTE 4

4.1 Quadros das expectativas de aprendizagem

Considerando os objetivos definidos para o ensino de Língua Estrangeira, os pressupostos e critérios apresentados, estão formuladas as expectativas de aprendizagem para cada ano, mostradas nos quadros a seguir.

Quadro 1: Quadro geral de atividades sociais e gêneros enfocados por ano:

1º ano do Ciclo II	
Atividade social	Gêneros
Participar das aulas de inglês	Ficha de informações pessoais
Participar das aulas de inglês	Conversa para apresentar-se
Participar das aulas de inglês	Conversa para apresentar amigos
Participar das aulas de inglês	Instruções de sala de aula/ enunciados de questões
Participar das aulas de inglês	Abertura/fechamento de aula
Participar das aulas de inglês	Permissão / combinados
Pesquisar	Verbetes de dicionário
Ler revistas	Capa de revista
Ler revistas	Receita
Ler Contos de fadas/maravilhosos	Conto de fadas/ maravilhosos

2º ano do Ciclo II	
Atividade social	Gêneros
Brincar na <i>internet</i>	Página de entrada de <i>sites</i> de jogos para crianças
Brincar	Regras e instruções de jogos
Fazer experimentos	Instruções
Fazer experimentos	Rótulos/ Embalagens
Ler conto de horror / mistério	Conto de horror / mistério
Escutar canções/ cantigas	Canções
Escutar canções	Comentários de canções

3º ano do Ciclo II	
Atividade social	Gêneros
Pesquisar	Verbetes enciclopédico
Pesquisar	Biografia
Ler revistas	Entrevista
Ler revistas	Artigo
Ler revistas	Relato de experiências e/ ou viagem
Ler Gibi	História em Quadrinhos

4º ano do Ciclo II	
Atividade social	Gêneros
Ler jornal	Página inicial
Ler jornal	Notícia
Ler jornal	Propaganda
Ler livros	Resenha de livro
Ler livros	Livro de Aventura

4.1.1 Expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do ciclo II do Ensino Fundamental

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 1º ANO DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL LÍNGUA ESTRANGEIRA

ATIVIDADE SOCIAL: Participar das aulas de inglês GÊNEROS FOCALIZADOS: Ficha de informações pessoais, Conversa para apresentar-se, Conversa para apresentar amigos, Instruções de sala de aula/ enunciados de questões, Abertura e fechamento de aula, Permissão/Combinados

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Ficha de informações pessoais	Compreensão escrita
		LI1 Reconhecer finalidade de fichas de informações pessoais impressas e/ou em páginas de sites da internet.
		LI2 Reconhecer e localizar informações explícitas: categorias a serem preenchidas.
		LI3 Identificar possíveis situações em que esse gênero se faz necessário.
Modalidade oral	Gênero selecionado: Conversa para apresentar-se	Produção escrita
		LI4 Entender e preencher fichas, fornecendo informações pessoais.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos
		LI5 Identificar elementos da estrutura composicional de fichas: categorias (títulos) e espaço para completar com informação.
		LI6 Identificar expressões referentes a nome, data e local de nascimento, moradia, endereço, hobbies, dentre outros.
		Compreensão /Produção oral
		LI7 Avaliar o contexto em que está se apresentando e o tipo de informação a ser oferecido.
		LI8 Compreender e dar informações pessoais em situações informais.
		LI9 Respeitar a troca de turnos no diálogo.
		LI10 Atentar para diferenças culturais nas atitudes durante as conversas.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos
		LI11 Elaborar perguntas sobre informações pessoais.
		LI12 Elaborar respostas sobre informações pessoais.
		LI13 Reconhecer e utilizar Wh-questions e Yes-no questions.
		LI14 Usar 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural.
		LI15 Usar formas do presente.

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade oral	Gênero selecionado: Conversa para apresentar amigos	Compreensão /Produção oral LI16 Compreender o contexto e a necessidade de apresentar amigos LI17 Avaliar razões para apresentar amigos. LI18 Compreender e dar informações sobre amigos em situações informais. LI19 Respeitar a troca de turnos no diálogo. LI20 Atentar para diferenças culturais nas atitudes durante as conversas.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI21 Elaborar perguntas sobre informações de amigos. LI22 Elaborar respostas sobre informações de amigos. LI23 Reconhecer e utilizar Wh-questions e Yes-no questions. LI 24 Usar terceira pessoa do singular e do plural. LI 25 Usar formas do presente.

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade oral	Instruções de sala de aula/ enunciados de questões	Compreensão oral LI26 Entender importância de compreensão das instruções / enunciados de questões. LI27 Reconhecer finalidade de instruções de sala de aula/ enunciados de questões. LI28 Compreender procedimentos listados para realização de tarefa. LI29 Procurar palavras chave e dicas não verbais para reconhecimento de significado. LI30 Identificar funções explícitas: ações e seqüências de ações, modos. LI31 Relacionar ação a texto oral. LI32 Inferir significados por meio do reconhecimento de cognatos.
		Produção Oral LI33 Pedir para repetir instrução/ enunciados de questões. LI34 Pedir esclarecimento utilizando polidez. LI35 Avaliar e responder instruções/ enunciados de questões.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI36 Identificar elementos da estrutura composicional das instruções de sala de aula/ enunciados de questões: seqüência de ações, procedimentos a serem seguidos. LI37 Identificar expressões referentes aos procedimentos (verbos de ação, advérbios de modo). LI38 Reconhecer o uso do imperativo para execução de ações. LI39 Reconhecer conectivos seqüenciais (first, second, third, after that, etc). LI40 Compreender uso de preposições (in, on, under, over, beside, between, behind).

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade oral	Gênero selecionado: Abertura e fechamento de aula	Compreensão oral LI41 Reconhecer finalidade da abertura e fechamento de aula. LI42 Avaliar importância de compartilhar os objetivos da aula para a melhor aprendizagem. LI43 Reconhecer local social dos interlocutores. LI44 Perceber conteúdos apresentados. LI45 Procurar palavras-chave e dicas não verbais para reconhecimento de significado. LI46 Inferir significados através do reconhecimento de cognatos.
		Produção Oral LI47 Oferecer e responder a cumprimentos.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI48 Identificar elementos da estrutura composicional da abertura e fechamento de aula: saudações, seqüência de ações, procedimentos a serem seguidos, despedidas. LI49 Identificar expressões referentes aos procedimentos e objetivos da aula. LI50 Reconhecer conectivos seqüenciais (first, second, third, after that). LI51 Ampliar possibilidades de formas de cumprimentos para situações de graus variados de formalidade.

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade oral	Permissão/ Combinados	Compreensão escrita LI52 Reconhecer finalidade de permissão/combinados. LI53 Avaliar combinados. LI54 Seguir combinados listados. LI55 Procurar palavras chave e dicas não verbais para reconhecimento de significado. LI56 Identificar ações e seqüências de ações, modos. LI57 Seguir combinados escritos para executar ações. LI58 Inferir significados por meio do reconhecimento de cognatos.
		Produção Oral LI59 Pedir permissão e esclarecimento com polidez. LI60 Comentar e opinar sobre combinados.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI61 Identificar elementos da estrutura composicional de permissão, proibição, combinados. LI62 Identificar o uso de verbos modais para regras, pedidos, obrigação, solicitações. LI63 Diferenciar uso de verbos na forma afirmativa e negativa para listagem de combinados.

ATIVIDADE SOCIAL: Pesquisar		
GÊNEROS FOCALIZADOS: Verbetes de dicionário		
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Verbetes de dicionário	Compreensão escrita LI64 Utilizar dicionário para a compreensão de termos fundamentais e específicos. LI65 Distinguir diferentes tipos de dicionário. LI66 Reconhecer e utilizar ordem alfabética. LI67 Reconhecer a finalidade do verbete. LI68 Correlacionar definição, exemplo, tradução.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI69 Identificar elementos da estrutura composicional: entrada, diferentes acepções da palavra, tradução da palavra, pronúncia, classe gramatical, exemplo, possível contexto em que a palavra é utilizada.

ATIVIDADE SOCIAL: Ler revistas		
GÊNEROS FOCALIZADOS: Capa de revista, Receita		
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Capa de revista	Compreensão escrita LI70 Reconhecer as razões para ler capa de revista. LI71 Reconhecer leitores mais prováveis. LI72 Localizar informações explícitas: título, data, local, manchetes, subtítulos, preço. LI73 Relacionar imagem e texto. LI74 Avaliar abordagem dos fatos nas capas de revistas.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI75 Identificar elementos da estrutura composicional da capa: cabeçalho, manchetes. LI76 Identificar expressões referentes aos títulos, data, local, preço. LI77 Reconhecer vocabulário específico para o tipo de revista. LI78 Reconhecer a estrutura de frases afirmativas e negativas (tempo presente simples e passado simples) para elaboração de manchetes. LI79 Reconhecer posição de substantivo-adjetivo nas manchetes.

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Receita	Compreensão escrita LI80 Reconhecer a finalidade da receita. LI81 Estabelecer a relação entre o título e o conteúdo textual. LI82 Localizar informações explícitas: ingredientes, instruções, medidas. LI83 Reconhecer a sequência temporal dos procedimentos. LI84 Perceber a influência da cultura de uma região (um povo) na composição da receita.
		Produção escrita LI85 Elaborar texto com informações explícitas: ingredientes, instruções, medidas. LI86 Apresentar procedimentos em sequência temporal.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI87 Identificar elementos da estrutura composicional a partir da disposição gráfica do texto e da identificação das partes da receita: título, lista de ingredientes, medidas, instrução. LI88 Localizar quantificadores. LI89 Utilizar imperativo para parte do texto referente a instrução. LI90 Utilizar marcadores de sequência (first, second, next, and then.). LI91 Utilizar medidas - números e grandezas. LI92 Reconhecer o uso de contáveis e incontáveis. LI93 Reconhecer vocabulário referente à comida

ATIVIDADE SOCIAL: Ler Contos de fadas/maravilhosos

GÊNEROS FOCALIZADOS: Conto de fadas/maravilhosos

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Conto de fadas/maravilhosos	Compreensão escrita LI94 Conhecer aspectos da tradição cultural literária na língua estrangeira a partir da leitura de contos de fada/ maravilhosos. LI95 Fazer inferências sobre o sentido do texto com base no conhecimento do estudante sobre contos LI96 Apreciar texto literário escrito em língua estrangeira. LI97 Determinar título, autor, ilustrador, e editora do livro por meio da leitura da capa e quarta capa. LI98 Fazer previsões sobre o assunto a ser lido através da leitura da capa. LI99 Identificar idéia principal do texto. LI100 Diferenciar personagens, reconhecendo sua função na narrativa. LI101 Reconhecer a sequência temporal dos episódios narrados. LI102 Reconhecer o conflito gerador. LI103 Estabelecer relações entre o texto escrito e as ilustrações.

4.1.2 Expectativas de aprendizagem para o segundo ano do ciclo II do Ensino Fundamental

ATIVIDADE SOCIAL: Brincar		
GÊNEROS FOCALIZADOS: Página de entrada de sites de jogos para crianças; Regras e instruções de jogos		
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Página de entrada de sites de jogos para crianças	Compreensão Escrita
		LI1 Avaliar a) qualidade de página de jogos para faixa etária do grupo alvo, b) interesses de diferentes grupos sociais e c) grau de violência.
		LI2 Reconhecer finalidade da página de jogos.
		LI3 Diferenciar usuários mais prováveis.
		LI4 Reconhecer jogos disponíveis.
		LI5 Estabelecer a relação entre desenhos e tipos de jogos.
		LI6 Reconhecer posicionamento dos produtores do site.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos
		LI7 Estabelecer relação entre títulos, subtítulos e tipos de jogos.
LI8 Reconhecer palavras chave referentes a jogos.		
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Regras e instruções de jogos	Compreensão escrita
		LI9 Reconhecer finalidade de instruções de jogo.
		LI10 Adotar passos a serem seguidos.
		LI11 Relacionar imagem e texto.
		LI12 Estabelecer relação entre conhecimento necessários aos jogos e conhecimentos de outras disciplinas/áreas.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos
		LI13 Seguir seqüência de instruções.
		LI14 Reconhecer palavras chave.
		LI15 Reconhecer uso do imperativo para instruir.
LI16 Compreender vocabulário referente a jogos e instruções.		

ATIVIDADE SOCIAL: Fazer experimentos**GÊNEROS FOCALIZADOS: Instruções; Rótulos/ Embalagens**

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Instruções	Compreensão escrita LI17 Reconhecer finalidade de instruções. LI18 Seguir procedimentos listados. LI19 Localizar informações explícitas: ações e seqüências de ações, materiais, cuidados especiais, medidas. LI20 Relacionar imagem a texto. LI21 Compreender instruções escritas para poder preparar experimentos.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI22 Identificar elementos da estrutura composicional das instruções: listagem de material, seqüência de ações, procedimentos a serem seguidos. LI23 Reconhecer o uso do imperativo para realização de ações. LI24 Distinguir o uso de verbos modais para obrigação (must / have to / need) e proibição (mustn't / can't). LI25 Reconhecer conectivos sequenciais (first, second, third, after that). LI26 Compreender o uso de preposições (in, on, under, over, beside, between, behind).

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Rótulos/ Embalagens	Compreensão escrita LI27 Avaliar qualidade, pertinência e relevância de informações oferecidas. LI28 Reconhecer finalidade de rótulos/embalagens. LI29 Relacionar imagem e texto. LI30 Localizar informações específicas. LI31 Reconhecer procedimentos a serem seguidos.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI32 Identificar elementos da estrutura composicional do rótulo: nome, composição química, data de validade, origem (fabricante e localidade), calorias, modo de usar, conservação, ingredientes, contato com o consumidor, código de barras, peso. LI33 Distinguir expressões e palavras chave referentes a: data de validade, origem, calorias. LI34 Identificar expressões referentes à composição química, datas, origem. LI35 Identificar instrução de uso.

ATIVIDADE SOCIAL: Ler Contos de horror / mistério**GÊNEROS FOCALIZADOS: Contos de horror / mistério**

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Contos de horror/mistério	Compreensão escrita
		LI36 Reconhecer finalidade de contos de horror/mistério.
		LI37 Distinguir os possíveis leitores.
		LI38 Identificar título, autor, ilustrador, e editora do livro a partir da leitura da capa e quarta capa.
		LI39 Fazer previsões sobre o assunto a ser lido por meio da leitura da capa.
		LI40 Identificar idéia principal do texto.
		LI41 Diferenciar personagens, reconhecendo sua função na narrativa.
		LI42 Reconhecer o conflito gerador.
		LI43 Estabelecer relações entre o texto escrito e as ilustrações.
		LI44 Reconhecer tipos de complicação e resolução característicos deste conto de horror e mistério.

ATIVIDADE SOCIAL: Escutar canções**GÊNEROS FOCALIZADOS: Canções; Comentários de canções**

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade oral/escrita	Gênero selecionado: Canções	Compreensão oral/escrita
		LI45 Identificar o tipo musical (romântica, crítica, descritiva da vida e dos hábitos de grupos, dentre outros).
		LI46 Compreender características culturais de diferentes tipos de canções.
		LI47 Reconhecer a finalidade da canção.
		LI48 Apreciar canções.
		LI49 Relacionar o título e o assunto da canção.
		LI50 Inferir significados para compreender mensagem do texto.
		LI51 Perceber a influência da mensagem da canção no comportamento e atitude das pessoas.
		LI52 Consultar o dicionário nos casos em que o significado da palavra é fundamental.
		Produção Oral
		LI53 Cantar ouvindo a canção, observando a pronúncia e a entonação e seguindo os aspectos melódicos.
		LI54 Expressar preferência sobre músicas.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos
		LI55 Identificar elemento central da estrutura composicional da canção (refrão).
		LI56 Reconhecer presença de vocabulário coloquial.

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Comentários de canções	Compreensão escrita LI57 Reconhecer finalidade crítica do comentário de canções. LI58 Estabelecer critério de seleção de músicas a partir da leitura de comentários de canções. LI59 Perceber opinião do autor. LI60 Distinguir informação biográfica do autor de informação sobre a canção.
		Produção escrita LI61 Expressar opinião acerca do tema abordado na canção. LI62 Pesquisar os diversos ritmos e estilos de canções, analisando a influência cultural de cada uma na vida de seus ouvintes frequentes. LI63 Utilizar expressões (vocabulário) referentes a emoções, sentimentos e impressões.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI64 Identificar elementos da estrutura composicional do comentário de canção: dados específicos da canção (título, autor, banda, gravadora, álbum, ano de lançamento) histórico da banda e/ou autor, descrição do momento em que foi lançada, opinião sobre a canção. LI65 Utilizar expressões avaliativas. LI66 Utilizar conectivos lógico-argumentativos.

4.1.3 Expectativas de aprendizagem para o terceiro ano do ciclo II do Ensino Fundamental

ATIVIDADE SOCIAL: Pesquisar		
GÊNEROS FOCALIZADOS: Verbetes enciclopédico; Biografia		
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Verbetes enciclopédico	Compreensão escrita LI1 Reconhecer a finalidade de enciclopédias. LI2 Reconhecer o assunto/tema do verbete. LI3 Reconhecer e utilizar os organizadores em ordem alfabética, numérica ou temporal. LI4 Correlacionar informações do verbete na língua estrangeira às do verbete em língua portuguesa.
		LI5 Entender o uso de recursos gráficos do verbete: negrito, itálico, numerais, pontuação.

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Biografia	Compreensão escrita LI6 Reconhecer a finalidade da biografia. LI7 Apreciar o objetivo principal da biografia: situar a vida de uma pessoa historicamente em um contexto cultural. LI8 Utilizar informação apresentada para reconhecer importância e interesse no biografado: relato de vida e aspectos de sua obra, articulação de acontecimentos individuais e coletivos, modo como afetou a vida de outros, dentre outros. LI9 Utilizar conhecimento prévio sobre o biografado para atribuir sentido ao texto. LI10 Destacar datas e marcadores temporais que mostram principais acontecimentos. LI11 Diferenciar fatos e de opiniões. LI12 Comparar textos quanto ao tratamento temático ou ao ponto de vista assumido pelo autor.
		Produção escrita LI13 Elaborar ficha biográfica. LI14 Utilizar biografias lidas como exemplos para elaboração do próprio texto. LI15 Coletar dados da vida do biografado, por meio da leitura de outras biografias, entrevistas, dentre outros. LI16 Classificar informação coletada para elaborar ficha biográfica. LI17 Descrever e resumir experiências vividas, respeitando a sequência temporal e causal.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI18 Identificar elementos da estrutura composicional da biografia que pode variar muito: utilização de fotos, mapas, cartas, documentos, depoimentos, entrevistas. LI19 Perceber a utilização de datas e marcadores temporais que mostram principais acontecimentos (conectivos temporais e sequenciais). LI20 Relacionar o uso de passado simples (verbos regulares e irregulares) com acontecimentos passados, ações completas, hábitos e estados que estão finalizados. LI21 Identificar expressões referentes à caracterização do biografado. LI22 Reconhecer o uso de adjetivos e advérbios para caracterizar a pessoa.

ATIVIDADE SOCIAL: Ler revistas**GÊNEROS FOCALIZADOS: Entrevista, Artigos, Relato de experiências e / ou viagens**

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Entrevista	Compreensão escrita LI23 Reconhecer finalidade de entrevistas. LI24 Reconhecer participantes (entrevistador e entrevistado). LI25 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto. LI26 Destacar o assunto da entrevista. LI27 Analisar o nível de formalidade, em função da situação de comunicação. LI28 Avaliar posicionamento dos interlocutores.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI29 Identificar elementos da estrutura composicional da entrevista: apresentação do entrevistado (nome, razão para escolha desta pessoa, breve histórico de suas realizações), descrição do cenário da entrevista (local, tempo) perguntas e respostas, conclusão (o que se queria com a entrevista, o que foi aprendido com a entrevista). LI30 Prestar atenção a marcas de parcialidade. LI31 Reconhecer a utilização de modalização. LI32 Reconhecer utilização expressões referentes às opiniões. LI33 Reconhecer, distinguir expandir a compreensão sobre Wh-questions e Yes-no questions. LI34 Reconhecer a utilização de advérbios de frequência no relato das atividades das entrevistas.

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Artigo	Compreensão escrita LI35 Reconhecer finalidade do artigo. LI36 Identificar público alvo. LI37 Identificar questão que introduz o tópico a ser discutido. LI38 Destacar idéia principal do artigo. LI39 Diferenciar fatos de opiniões. LI40 Fazer previsões sobre o assunto a ser lido, por meio da leitura do título e subtítulos, imagens, tabelas e gráficos. LI41 Avaliar o caráter das informações veiculadas. LI42 Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa ao tópico discutido. LI43 Localizar informações explícitas (Quem? o quê? Quando? Onde? Como? Por quê?).
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI44 Identificar elementos da estrutura composicional do artigo: título, introdução, desenvolvimento (por explicação, descrição, exposição, definição, e, em alguns casos, argumentação), e conclusão. LI45 Perceber marcas de parcialidade. LI46 Reconhecer usos de voz passiva. LI47 Reconhecer o uso de conectivos lógicos (however, besides, moreover, dentre outros).

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Relato de experiências e / ou viagem	Compreensão escrita LI48 Reconhecer a finalidade do relato de experiências e de viagem. LI49 Reconhecer os propósitos, o destinatário e o contexto de produção de circulação previsto do relato. LI50 Associar termo ou expressão a seu referente no texto para estabelecer continuidade temática (coesão). LI51 Avaliar posição de autor em relação ao tema discutido. LI52 Comparar relatos diferentes sobre o mesmo tema/problema/ lugar abordado.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI53 Identificar elementos da estrutura composicional do relato: estrutura descritiva de ações e descritiva. LI54 Identificar presença de possíveis marcas argumentativas LI55 Reconhecer o uso de elementos que indicam grau de informalidade. LI56 Reconhecer pontuação adequada em função das restrições impostas pelo gênero. LI57 Reconhecer tempos verbais no presente e no passado. LI58 Expandir o conhecimento a cerca de conectivos para manutenção de coerência e coesão do texto. LI59 Explorar relatos de experiências vividas, respeitando a sequência temporal e causal. LI60 Comparar textos quanto ao tratamento temático ou ao ponto de vista assumido pelo autor do relato.

ATIVIDADE SOCIAL: Ler Gibi**GÊNEROS FOCALIZADOS: Histórias em Quadrinhos**

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Histórias em Quadrinhos	Compreensão escrita LI61 Reconhecer valores e críticas expressas pelo texto. LI62 Reconhecer finalidade de HQs. LI63 Reconhecer leitores mais prováveis. LI64 Fazer previsões sobre o assunto da HQ por meio da leitura do título. LI65 Relacionar imagem e texto. LI66 Identificar título e autor. LI67 Perceber o uso de expressões que caracterizem as personagens. LI68 Diferenciar as características das personagens por meio de suas ações. LI69 Compreender a importância do texto não-verbal para ancorar as falas das personagens.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI70 Identificar elementos da estrutura composicional da HQ: apresentação de situação inicial, complicação, ações desencadeadas, resolução, situação final. LI71 Perceber a presença de oralidade como marca de texto. LI72 Levar em conta o caráter informal do gênero. LI73 Identificar marcas próprias do gênero (onomatopéias, pontuação expressiva, uso de balões), expressões faciais, linguagem corporal e outras imagens.

4.1.4 Expectativas de aprendizagem para o quarto ano do ciclo II do Ensino Fundamental

ATIVIDADE SOCIAL: Ler jornal		
GÊNEROS FOCALIZADOS: Página inicial; Notícia; Propaganda		
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Página inicial do jornal	Compreensão escrita LI1 Reconhecer finalidade da página inicial. LI2 Reconhecer leitores mais prováveis. LI3 Localizar informações explícitas: título, data, local, manchetes, subtítulos, sumário, preço, tabelas. LI4 Relacionar imagem e texto. LI5 Avaliar posição do jornal.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI6 Distinguir elementos da estrutura composicional da página inicial: cabeçalho, manchetes, sumário. LI7 Localizar elementos na página e recursos gráfico-visuais (tamanho ou estilo da fonte, negrito), fotos e outros. LI8 Interpretar marcas de parcialidade em manchetes e subtítulos. LI9 Identificar expressões referentes aos títulos, data, local, sumário (cadernos do jornal). LI10 Reconhecer vocabulário freqüente das páginas iniciais de um jornal (títulos de sessões, cadernos, sumários).

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Notícia	Compreensão escrita LI11 Reconhecer finalidade da notícia. LI12 Explicitar idéia principal da notícia. LI13 Fazer previsões sobre o assunto a ser lido através da leitura da manchete e subtítulos, fotos, tabelas, quadros, estabelecendo relação entre a manchete e a idéia principal da notícia. LI14 Diferenciar fatos novos e opiniões. LI15 Localizar informações explícitas (Quem? o quê? Quando? Onde? Como? por quê?). LI16 Estabelecer relações entre o texto escrito e imagens. LI17 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto. LI18 Selecionar a acepção mais adequada de palavras e expressões em verbete de dicionário ou de enciclopédia. LI19 Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato novo. LI20 Analisar o caráter das informações veiculadas sobre um fato novo. LI21 Comparar diversas notícias sobre o mesmo assunto, identificando visões distintas do mesmo fato. LI22 Perceber o uso de declarações para dar maior credibilidade ao texto.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI23 Distinguir elementos da estrutura composicional da notícia: manchete, lide e corpo do texto com foco na exposição, descrição de ações e traços argumentativos. LI24 Reconhecer a presença de declarações de pessoas envolvidas com os fatos das notícias. LI25 Perceber ordenação das ações a partir de sua suposta importância para os leitores. LI26 Interpretar marcas de parcialidade na notícia. LI27 Observar o tempo passado, presente e futuro na exposição da notícia. LI28 Percepção do uso do presente para aproximar o fato novo ao universo do leitor. LI29 Observar o uso de advérbios e locuções de tempo e lugar para a indicação do momento e local do acontecimento. LI30 Compreender voz passiva. LI31 Compreender o uso de conectivos lógicos e sequenciais.

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Propaganda	Compreensão LI32 Reconhecer finalidade da propaganda. LI33 Diferenciar consumidores mais prováveis. LI34 Reconhecer marcas de convencimento. LI35 Compreender criticamente a questão do consumo.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI36 Compreender criticamente a organização textual argumentativa e descritiva da propaganda escrita; LI37 Entender o uso de expressões avaliativas (comparativos e superlativos), uso de verbos no imperativo, uso de imagens como parte da descrição do produto, e marcas de envolvimento dos participantes do discurso. LI38 Reconhecer utilização de imagens e figuras.

ATIVIDADE SOCIAL: Ler livros**GÊNEROS FOCALIZADOS: Resenha de livro; Livro de Aventura**

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Resenha de livro	Compreensão escrita LI39 Reconhecer a finalidade da resenha de livro. LI40 Distinguir possíveis leitores. LI41 Destacar idéia principal do livro na resenha. LI42 Diferenciar voz do autor da resenha e partes retiradas do texto (citações). LI43 Estabelecer critério de seleção a partir da leitura de resenhas. LI44 Perceber parcialidade e imparcialidade. LI45 Distinguir informação de opinião. LI46 Distinguir informação biográfica do autor de informação sobre o livro. LI47 Relacionar imagens e texto. LI48 Coletar dados sobre o livro por meio da leitura de imagens, figuras, biografias do autor, partes do texto. (textos verbais e não-verbais). LI49 Utilizar indicadores diversos para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo e à intencionalidade da história. Exemplos de indicadores: tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc. LI50 Avaliar posicionamento dos autores da resenha.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI51 Identificar e utilizar elementos da estrutura composicional da resenha: dados específicos do livro (título, autor, editora, ano de edição) descrição do cenário, descrição das personagens principais, resumo da história e opinião sobre o livro. LI52 Reconhecer recursos argumentativos na apresentação de opinião.

Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Gênero selecionado: Livro de Aventura	Compreensão escrita LI53 Reconhecer finalidade do livro de aventura. LI54 Apreciar obra literária escrita em inglês. LI55 Distinguir possíveis leitores. LI56 Destacar idéia principal do livro. LI57 Diferenciar personagens, reconhecendo sua função na narrativa. LI58 Estabelecer a seqüência temporal dos episódios narrados. LI59 Destacar o conflito gerador. LI60 Reconhecer formas de resolução do problema.
		Análise e reflexão sobre aspectos lingüístico-discursivos LI61 Identificar elementos da estrutura composicional do livro de aventura: apresentação de situação inicial, descrição das personagens, conflito gerador, ações desencadeadas, resolução, situação final. LI61 Perceber a ordenação do tempo da narrativa: anterioridade/posterioridade dos fatos narrados; causas e conseqüências dos acontecimentos. LI62 Distinguir fala de personagem da enunciação do narrador. LI63 Identificar expressões referentes à caracterização das personagens, do cenário e do tempo da narrativa. LI64 Identificar adjetivos e advérbios para caracterizar personagens e suas ações.



PARTE 5

Nesta seção, são apresentadas as questões de natureza didático-metodológica, os diagnósticos e ajustes, o planejamento da distribuição dos conteúdos, as modalidades organizativas, a avaliação, e as orientações gerais para cada ano do ciclo II.

5.1 Questões de natureza didático-metodológica da área de conhecimento

No ensino de LE com enfoque sobre as atividades sociais, a sala de aula se transforma em um palco para o jogo, no sentido vygotskiano, uma vez que permite o recriar das regras e ações do universo distante em uma vivência que prepara os agentes para a vida real. Isso não significa o trabalho freqüente com jogos educativos, mas uma postura de criação de espaço de recriação da realidade em sala de aula para que os estudantes possam vivenciar experiências possivelmente distantes de sua vida prática atual. Nisso, as identidades dos participantes e as zonas de possibilidade de ação vão, pouco a pouco, sendo ampliadas, permitindo considerar um futuro diferente da realidade imediata. O jogo permite ir além da existência atual. aula de LE criada como um jogo permite a participação em uma realidade compreendida, a princípio, como não possível. na vivência da atividade social do mundo distante como um jogo, os aprendizes criam uma maneira de participar e se apropriar da cultura do outro. Além disso, desenvolvem uma forma de transcender o mundo das atividades sociais imediatamente disponíveis.

Exemplo de situação

Dentro da atividade social *Participar das aulas de inglês* há o gênero *conversa para apresentar-se* que pode ser uma brincadeira para os estudantes do 1o ano do ciclo II. Os estudantes podem discutir, em pequenos grupos, o que dizer ou perguntar para pessoas que não conhecemos nas seguintes situações: em um trem, na recepção ou fila de um banco, em uma festa. Devem discutir o que dizer para começar uma conversa com quem não conhecem, com alguém que reconheceram, mas não é amigo, com alguém que não vêem há muito tempo. Abaixo listamos algumas situações possíveis.

Ao trabalhar as situações abaixo, os estudantes entram em universo de vivência da língua como se estivessem, de fato, nas situações sugeridas para a brincadeira. A idéia seria que assumissem papéis, considerassem o contexto de produção e realizassem os textos como se vivendo aquele momento na LE. Essa experiência permite que o estudante se coloque em um universo diferente do seu real e possa visualizar formas de agir com a língua estrangeira.

Situations

Analyze the situations below and choose two to perform with a colleague. Remember you are supposed to act as the persons in this type of situation, so consider how you would feel, what your reactions could be, the type of reaction your colleague would have and the type of conversation you could get engaged in. Be prepared to improvise and ask and answer creatively :

You are in the subway station and one of the passengers addresses you in English to ask for some piece of information. Start a conversation with this foreign person.

You're in a museum in São Paulo and a group of foreign people is there to visit the place. Start a conversation and offer help to show them around.

You are travelling to Rio by bus. The trip lasts five/six hours and you are alone. The person next to you speaks English. Think about what you could say and talk to the person.

You're at the airport. The person who's sitting next to you speaks English. Think about what you could say and start a conversation with him/her.

You're downtown and a foreigner asks you for help. Start a conversation with him/her.

5.2 Diagnósticos e ajustes

Ao planejar suas tarefas didáticas, é importante considerar as necessidades, interesses, conhecimentos do contexto sócio-histórico-cultural em que os estudantes estão inseridos. É imprescindível que o professor reconheça as possibilidades efetivas de uso da LE pela comunidade como forma de inserção cultural mais ampla.

Além disso, a cada ano é essencial considerar os conhecimentos desenvolvidos em anos anteriores e as formas de trabalhá-los ciclicamente, em outras palavras, todo conhecimento será retomado como forma de engajar os estudantes em processos constantes de produção de saber.

Para conhecer os estudantes há a possibilidade da aplicação de um questionário para uma análise de suas necessidades e interesses. O questionário pode ser usado com o objetivo de obter informações a respeito dos estudantes para um melhor planejamento das aulas de língua inglesa. Este questionário pode ser aplicado na primeira aula para se ter um mapeamento da turma levando em conta suas necessidades e expectativas com relação às aulas de inglês. Pode também ser retomado a cada novo bimestre caso o professor considere importante fazer uma retomada dos interesses dos estudantes antes de iniciar nova etapa.. O questionário a seguir tem como base questionário elaborado pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Ramos, no curso *Reflexão sobre a Ação: o professor de Inglês: aprendendo e ensinando*, da PUC – SP, para professores de Inglês da rede Pública Municipal e Estadual de São Paulo, utilizado desde 1998.



CEU Jambeiro – Foto Ass. Imprensa SME

Questionário de Necessidades/Expectativas

Nome:

Idade: Ano: Data:

1. Você já estudou Inglês na escola antes?

Sim ()

Não ()

Quanto tempo?

2. Você faz/fez algum curso de Inglês fora da escola?

Sim ()

Não ()

Quanto tempo?

Onde?

3. No que você acha que o Inglês contribui/pode contribuir para sua vida?

4. Você tem interesse e está motivado para aprender Inglês? Assinale com um X uma das alternativas abaixo:

a. () Altamente interessado e motivado

b. () Muito interessado e motivado

c. () Mais ou menos interessado e motivado

d. () Pouco interessado e motivado

e. () Nada interessado e motivado

5. O que você mais gostaria de fazer com Inglês? Assinale com um x uma ou mais alternativas:

() Falar

() Ouvir

() Ler

() Escrever

6. O que você faz no seu tempo livre? Escreva abaixo cinco atividades que você mais gosta de fazer:

7. Como você estuda melhor? Assinale com um X:

() Sozinho?

() com colegas?

8. Na sua opinião, qual/ quais do(s) item/ itens abaixo é/ são um problema para sua aprendizagem de Inglês? Assinale com um X uma ou mais alternativas.

- a. () Medo de errar e ser criticado
- b. () Falta de vocabulário
- c. () Pouco conhecimento das regras gramaticais
- d. () Falta de motivação
- e. () Falta de oportunidade de usar o que aprende
- f. () Outros. Especifique:

9. Você se sente à vontade falando Inglês em sua sala de aula?

- () Sim
- () Não

10. Se a resposta for negativa, qual a razão? Assinale mais de uma alternativa se necessário.

- a. () Crítica dos colegas quando alguém comete um erro.
- b. () Frustração diante de repetição de um determinado erro de gramática ou pronúncia
- c. () Falta de interesse
- d. () Atitude do professor diante dos erros
- e. () Outros. Especifique:

11. O que você gostaria de aprender nas aulas de Inglês? Assinale mais de uma se necessário.

- a. () Ouvir e conseguir entender o que os outros falam
- b. () Falar bem em muitas situações
- c. () Traduzir textos
- d. () Ler melhor textos diversos
- e. () Escrever textos diversos
- f. () Outros. Especifique:

12. Quais as atividades que deveriam ser dadas mais vezes? Assinale mais de uma se necessário.

- a. () Música
- b. () Oportunidades de conversar em Inglês
- c. () Jogos
- d. () Informação cultural
- e. () Leitura de textos autênticos (de revistas, jornais, etc)
- f. () Exercícios gramaticais
- g. () Outros. Especifique:

13. Escreva abaixo os assuntos que você gosta e gostaria de ter na aula de Inglês.

14. Você acessa internet? Com que frequência entra em páginas em inglês?

15 – Que tipo de página acessa em português ou inglês? Para quê?

16 – Costuma ouvir canções em inglês? Que tipo?

17 – Já teve acesso a jornais, revistas, livros em inglês? Quais?

18 – Você vê filmes em inglês com legenda?

Com a tabulação dos resultados dos questionários, pode-se observar o grau de interesse dos estudantes para aprender inglês, os assuntos e atividades que preferem trabalhar, a forma como gostam de estudar, suas facilidades e dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem da LE e seu contato com a língua. Com este instrumento pode-se conhecer o quanto os estudantes estão expostos ou têm interesse à exposição à língua inglesa por meio da leitura, audição, escrita e/ou fala. É importante que esse resultado seja levado em consideração nos planejamentos bimestrais para que os estudantes percebam que fazem parte da construção da organização do planejamento.

É necessário saber o que os estudantes já conhecem, o que trazem de conhecimento de mundo sobre a língua inglesa. Por exemplo, no 6o ano, que supostamente será o primeiro contato escolar com a LE, pode-se realizar uma atividade em que os estudantes tenham que trazer para a sala de aula todas as palavras em inglês que viram em revistas, TV, jogos, esportes, programas de computador, cartazes, *shopping centers*, medicamentos, alimentos, até mesmo embalagens de alimentos. Esse levantamento é importante para que os estudantes percebam que estão rodeados pela língua inglesa e a usam sem se dar conta do quanto sabem, falam, entendem, lêem e escrevem.

A cada ano, seria importante considerar propostas de atividades didáticas com os gêneros propostos para o ano anterior que tivesse por foco verificar como os estudantes participam das atividades sociais já trabalhadas em anos anteriores e os recursos dos quais lançam mão para revivê-las. A proposta não seria que fizessem provas, mas que tivessem que brincar de participar dessas atividades e mostrassem de forma ampla como fariam para realizá-las.

Por exemplo, ao iniciar o terceiro ano do ciclo II, os estudantes poderiam ser convidados a participar de uma atividade social que tivesse como foco uma brincadeira para realizar um experimento e ter que avaliá-lo ao seu término. Na proposta, haveria a inserção de instruções para o jogo, regras, e, ao final, uma avaliação do experimento.

O exemplo abaixo, desenvolvido a partir dos experimentos encontrados no *site* http://www.sciencemadesimple.com/sky_blue.html#PROJECTS, pode melhor descrever esse processo.

Game: Split first First

Each group will have to follow the instructions below and manage to do the experiment suggested. The group which manages to do it first will be the winner.

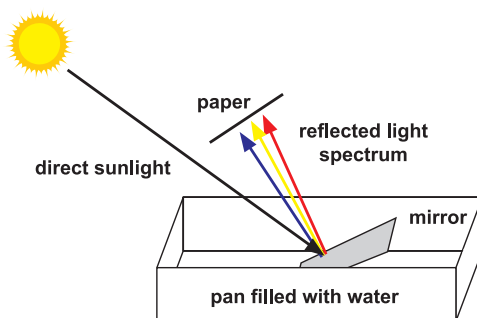
Experiment: PROJECT 1 - Split light into a spectrum

What you need:

- a small mirror, a piece of white paper or cardboard, water
- a large shallow bowl, pan, or plastic shoebox
- a window with direct sunlight coming in, or a sunny day outdoor

What to do:

1. Fill the bowl or pan about 2/3 full of water. Place it on a table or the floor, directly in the sunlight. (Note: the direct sunlight is important for this experiment to work right.)
2. Hold the mirror under water, facing towards the sun. Hold the paper above and in front of the mirror. Adjust the positions of the paper and mirror until the reflected light shines on the paper. Observe the colored spectrum.



What happened: The water and mirror acted like a prism, splitting the light into the colors of the spectrum. (When light passes from one medium to another, for example from air to water, its speed and direction change. [This is called refraction, and will be discussed in a future issue.] The different colors of light are affected differently. Violet light slows the most, and bends the most. Red light slows and bends the least. The different colors of light are spread out and separated, and we can see the spectrum.)

Evaluation of the Experiment: How did you like this experiment? Draw each step of the instructions followed and express your opinion about your group procedure during the game.

Outra forma de trabalhar com o conhecimento prévio dos estudantes é procurar, sempre que uma atividade social for iniciada, incluir perguntas sobre o contexto de produção vivenciado na língua materna e na língua-alvo sobre os participantes, o local, o momento da ação, o objetivo e a razão. Como exemplo, podemos citar o trecho inicial de unidade para o 1º ano do Ciclo II em que há o gênero *ficha de informações pessoais*.

Discutindo o gênero: ficha de informações pessoais

1. Look at the texts and discuss:

São exemplificadas diferentes páginas da internet com o objetivo de coletar informações pessoais para fazer amigos.

- a) Where were they taken from?
- b) What subject do they have in common?
- c) What is the objective of each text?
- d) Could you find the same issues in a different source?

1) Discuss with your classmates:

- a) Have you ever consulted any of these texts in Portuguese? Which one? If not, would you use any? Why?
- b) Have you ever consulted any of these texts in English? Which one? If not, would you use any? Why?
- c) Why do people normally consult these texts?

Esse tipo de discussão é fundamental para que os estudantes reconheçam a importância de aprender inglês e o que esse aprendizado pode proporcionar: inserção cultural.

5.3 Planejamento da organização dos conteúdos

O trabalho com a língua estrangeira em cada ano precisa ser pensado considerando que cada atividade social congregará um conjunto de gêneros, que poderão ser dispostos, ao longo do ano letivo, de acordo com os interesses e necessidades do grupo. No entanto, caso o professor considere relevante, poderá utilizar as atividades sociais como base de organização dos bimestres. Assim, distribuí-las-á de acordo com o número de aulas por bimestre. Também é importante considerar a forma como

cada atividade social pode ser integrada às discussões das demais áreas para tornar possível um trabalho interdisciplinar.

Embora não haja necessidade de seguir uma ordem fixa para o trabalho com as atividades sociais ou gêneros de cada ano, as sugestões na *Seção orientações gerais para cada ano do ciclo II* apresentam um trabalho mais seqüencial apenas para permitir uma melhor visualização das sugestões que serão apresentadas.

Uma sugestão de planejamento de distribuição dos conteúdos pode ser realizada conforme os quadros abaixo.

1º ano do Ciclo II						
Atividade social	Gêneros	1ª	2ª	3ª	4ª	Possível trabalho interdisciplinar
Participar das aulas de inglês	Ficha de informações pessoais	x				
Participar das aulas de inglês	Conversa para apresentar-se	x				
Participar das aulas de inglês	Conversa para apresentar amigos	x				
Participar das aulas de inglês	Instruções de sala de aula/ enunciados de questões		x			
Participar das aulas de inglês	Abertura/fechamento de aula		x			
Participar das aulas de inglês	Permissão / combinados		x			
Pesquisar	Verbetes de dicionário		x			História, geografia, matemática, artes, educação física, ciências, português
Ler revista teen	Capa de revista			x		
Ler revista teen	Receita			x		História, geografia, matemática, artes, ciências, português
Ler Contos de fadas/maravilhosos	Conto de fadas/ maravilhoso				x	História, geografia, matemática, artes, educação física, ciências, português

2º ano do Ciclo II						
Atividade social	Gêneros	1º	2º	3º	4º	Possível trabalho interdisciplinar
Brincar na internet	Página de entrada de sites de jogos para crianças	x				História, geografia, matemática, artes, educação física, ciências, português
Brincar	Regras e instruções de jogos	x				
Fazer experimentos	Instruções		x			Matemática, artes, ciências
Fazer experimentos	Rótulos/ Embalagens		x			Matemática, Ciências
Ler conto de horror/ mistério	Conto de horror/ mistérios			x		Educação física, artes, história, geografia
Escutar canções	Canções				x	Português, Educação física, artes, história, geografia
Escutar canções	Comentários de canções				x	Português, história, geografia, artes, história

3º ano do Ciclo II						
Atividade social	Gêneros	1º	2º	3º	4º	Possível trabalho interdisciplinar
Pesquisar	Verbetes enciclopédico	x				História, geografia, matemática, artes, educação física, ciências, português
Pesquisar	Biografia	x				História, geografia, matemática, artes, educação física, ciências, português
Ler revistas	Entrevista		x			História, geografia, matemática, artes, educação física, ciências, português
Ler revistas	Artigo			x		História, geografia, artes, educação física, ciências, português
Ler revistas	Relatos de experiência e/ou viagem			x	x	História, geografia, artes, ciências, português
Ler Gibi	Histórias em Quadrinhos				x	História, geografia, matemática, artes, educação física, ciências, português

4º ano do Ciclo II						
Atividade social	Gêneros	1º	2º	3º	4º	Possível trabalho interdisciplinar
Ler jornal	Página inicial	x				
Ler jornal	Notícia	x				História, geografia, matemática, artes, educação física, ciências, português
Ler jornal	Propaganda		x			História, geografia, matemática, artes, ciências, português
Ler livros	Livro de Aventura			x		Português, história, geografia,
Ler livros	Resenha de livro				x	Português, história, geografia

Para a realização de um possível trabalho interdisciplinar, é preciso analisar o gênero e as informações que são apresentadas para uma relação com determinada área. Por exemplo, os gêneros *Conto de fadas/ maravilhoso*; *Regras e instruções de jogos*; *Conto de horror/mistério*; *Canções*; *Comentários de canções*; *Verbetes enciclopédico*; *Biografia*; *Entrevista*; *Relato de experiência e/ou viagem*; *Resenha de livro*; e *Livro de Aventura* podem ser ligados à disciplina de língua portuguesa porque os estudantes já conhecem esses gêneros na língua materna e porque muitos já foram trabalhados no ciclo I ou estão sendo ou serão trabalhados no ciclo II. As estratégias de leitura trabalhadas na LM podem ser transferidas para a LE e vice-versa.

Um possível trabalho ligado às demais áreas do conhecimento também é possível, por exemplo, para trabalhar integrando matemática e ciências, podem-se envolver os seguintes gêneros: *Rótulos/ Embalagens*; *Receita* já que esses textos trazem dados numéricos que podem ser trabalhados com os estudantes tendo como suporte o conhecimento prévio com relação à quantidade, fração, porcentagem, elementos químicos, minerais, alimentos saudáveis.

5.4 Modalidades organizativas

No processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, alguns procedimentos se fazem necessários para o engajamento ativo do estudante na construção do conhecimento. Esses procedimentos podem ser entendidos como modalidades organizativas que coexistem e se articulam ao longo do ano escolar. Para o trabalho específico com língua estrangeira, algumas modalidades parecem ser mais relevantes: projetos, atividades habituais, seqüências de situações e atividades independentes.

Os **projetos** em LE podem ser desenvolvidos levando-se em conta a atividade social e a questão transversal que o grupo escolher como focal para o bimestre. Também podem ser fruto de uma discussão interdisciplinar que vise à integração dos gêneros da língua estrangeira, servindo como instrumento para a compreensão, desenvolvimento, desdobramento de atividades nas demais áreas do conhecimento. Com os projetos, os estudantes podem vivenciar uma responsabilidade real sobre o desenvolvimento de um determinado tema ou ação social a partir de seu trabalho com determinado aspecto do conteúdo de LE.

Por exemplo, a realização de um projeto sobre alimentação saudável que tenha como meta trabalhar com a comunidade escolar a formação de melhores hábitos alimentares pode ser tratado como parte das discussões realizadas na atividade social *leitura de revista de culinária*. Por meio dessa leitura, os estudantes podem pensar no desenvolvimento de projetos sobre questões alimentares, que levem em consideração as questões de saúde.

Também podem trabalhar traços culturais e questões comparativas sobre a alimentação em diferentes países. Esse trabalho pode gerar uma exposição de receitas ao redor do mundo em que os estudantes apontem a qualidade dos alimentos a partir da escolha de ingredientes e modo de preparo. Além disso, os estudantes podem integrar outros gêneros trabalhados em outros momentos do curso ou em outras atividades sociais como instrumentos para tratar o tema de seus projetos. Com o apoio da área de ciências, os estudantes podem considerar sugestões que possam auxiliar os demais participantes de sua exposição a encontrar formas de realizar as receitas que sejam menos nocivas ou mais saudáveis.

As **atividades habituais** podem ser pensadas como aquelas que serão periodicamente retomadas para que o estudante possa ter a oportunidade de um contato mais intenso com certos aspectos do processo de ensino-aprendizagem em LE. Como parte das atividades habituais pode constar uma discussão de como temas brasileiros são abordados por uma perspectiva estrangeira. Outra questão fundamental para ser retomada com frequência é discussão do uso de palavras da língua estrangeira em esferas diversas na língua portuguesa. Além disso, poderá ser objeto de constante debate em sala de aula a abordagem do universo da língua estrangeira, das questões culturais dos países em que essa língua é utilizada, e dos meios de acesso a diferentes culturas por meio dessa língua, levando em conta as questões de imperialismo cultural, globalização, inserção cultural de forma crítica.

As **seqüências de atividades didáticas** são fundamentais na organização da dinâmica de ensino de LE. É a partir das seqüências propostas para o ensino dos

gêneros no quadro das diferentes atividades sociais a que pertencem que os estudantes poderão ter um acesso gradual à língua estrangeira. No ensino de LE, a sequência de atividades didáticas inclui tarefas que enfocam:

a – Introdução à atividade social

Aspectos culturais são abordados de forma comparativa com a situação de vida brasileira. Nessas tarefas, vários gêneros da mesma atividade são apontados, embora não sejam tratados em profundidade;

b – Trabalho com cada gênero

O gênero é tratado em cada um de seus folheados e de forma integrada aos demais gêneros que compõem o foco da atividade social:

b1 – Compreensão/interpretação de textos pertencentes ao gênero enfocado.

Esse tipo de tarefa focaliza questões de compreensão geral do texto em foco, da temática que o constitui, das questões culturais, interdisciplinares e transversais que o estudante poderá compreender a partir da exploração ampla do texto.

b2 – Trabalhando o contexto de produção

o professor discute com os estudantes: a) o contexto em que os textos são produzidos, b) seus objetivos, c) seus interlocutores, d) sua relevância. O grupo procura também estabelecer paralelos entre o uso feito deste gênero na LE e na LM. Além disso, aborda o tema tratado como forma de expandir conhecimentos de áreas diversas apresentadas em uma LE. Nesse sentido, o assunto do texto atua na criação de possibilidades de agir no mundo a partir das relevantes informações que o estudante adquire com a leitura ou audição do texto ou transmite com a fala ou escrita.

b3 – Trabalhando a organização textual

Aprofundando a discussão sobre o gênero em foco, o trabalho passa a discutir a forma de organização do texto para narrar um fato, descrever um objeto, defender uma posição, dentre outros. Nessas tarefas os estudantes discutem o foco do gênero em questão e, a partir disso, procuram entender sua forma de organização geral. Isto permitirá uma melhor compreensão de seu conteúdo. O trabalho nessas tarefas centraliza na discussão de como determinado objetivo social leva a determinada organização textual que será a base para o reconhecimento de como o gênero se articula na atividade social.

Por exemplo, ao compreender que uma receita tem como foco apresentar os ingredientes e os modos de realizar uma determinada refeição, os estudantes

procuram compreender a organização descritiva que serve para apresentar os ingredientes e a organização descritiva de ações que permitem a visualização dos passos a serem seguidos.

Semelhantemente, ao compreender que uma propaganda tem como foco convencer sobre a necessidade de compra e ao entender a estrutura argumentativa que a compõe, o estudante poderá melhor interpretar os dados apresentados, os recursos utilizados para levar o leitor à compra de determinado produto.

Em outras palavras, ao trabalhar a organização textual, o estudante desenvolve bases para a compreensão dos textos com os quais entra em contato, mesmo que seu entendimento do vocabulário ou gramática desse texto não seja profundo.

Como cada gênero tem sua materialização em formas de organização textual que dependem dos aspectos lingüísticos, para o trabalho em LE, são enfocados aqueles que são relevantes para sua compreensão. O enfoque sobre o sistema da língua tem sua ênfase sobre o efeito causado por esses aspectos sobre a organização do texto e sobre a forma como desenvolvem o objetivo discursivo. Nesse sentido, o vocabulário, a gramática, os aspectos fonológicos, dentre outros, deixam de ser vistos em isolado a partir de regras soltas, ao contrário, assumem relevância seu papel na organização do gênero enfocado.

O trabalho com os aspectos lingüísticos, essenciais à compreensão e produção do texto, não exclui sua sistematização em tarefas mais formais para a prática de estruturas importantes ao gênero, ao contrário, os torna relevantes e permite a compreensão e produção de seu uso efetivo. Nesse quadro, o uso de diferentes recursos didáticos de aproximação ao contexto, de uso da linguagem em esferas de circulação diversas se faz necessário.

As **atividades ocasionais** têm como foco criar oportunidades para que diferentes tópicos, gêneros, materiais, recursos possam ser trazidos para que a vivência do estudante com a língua estrangeira seja intensificada. Assim, são importantes: a oferta de livros na língua estrangeira, a apresentação de filmes sem legendas ou com legendas, a participação em situações em que o inglês esteja, de fato, sendo utilizado para comunicação real, a presença de pessoas cujo meio de comunicação seja apenas na língua estrangeira, o uso de canções em sala de aula, o uso de computadores conectados à Internet para a visita real a *sítes* na língua estrangeira. A criação de contexto em que a língua estrangeira seja usada de forma o mais real possível é uma forma de trabalhar a inserção do estudante na recriação do mundo distinto do seu.

Essas atividades, embora ocasionais, são fundamentais para que o estudante possa perceber sua relação com a cultura em língua estrangeira.

As **situações de sistematização** têm como característica central organizar, de forma mais sistemática, os conhecimentos desenvolvidos sobre determinado gênero, aspecto lingüístico, ou discursivo. Servem para que o estudante possa realizar uma síntese dos aspectos gerais que compõem aquele conteúdo estudado.

Por exemplo, após a discussão sobre determinado gênero, é possível fazer sua sistematização a partir de atividades tais como:

Sistematizando sobre Fariy Tales:

We tell fairy tales to: _____

Their common characteristics are: _____

We can use connectors that indicate: _____

Sistematizando sobre Biographies:

We write biographies of _____

We write biographies because _____

The MAIN verb tenses in a biography are:

() present continuous when _____

() Simple present when _____

() simple past when _____

() Present perfect when _____

() future with going to when _____

() future with will when _____

5.5 Avaliação

A avaliação é parte integrante e fundamental do processo de ensino-aprendizagem e não pode acontecer de forma isolada. Embora não haja modelos de avaliação a serem seguidos, as práticas avaliadoras precisam estar em acordo com as expectativas e metodologias adotadas pelo professor. Com relação ao processo de avaliação, o aspecto fundamental será sempre a possibilidade de o estudante e o professor repensarem o processo de produção de conhecimento a partir de uma análise crítica cuidadosa dos resultados obtidos pelos instrumentos utilizados.

São vários os instrumentos que poderão ser empregados no processo avaliativo, por exemplo: *portfolios*, fichas individuais, provas, *One Minute Paper* de estudantes, projetos coletivos. É fundamental que estudantes e professores se sintam responsáveis pelo processo de avaliação assim como pelo processo de ensino-aprendizagem como um todo. Desse modo, participarão de forma ativa em sua organização, análise e definição. Mesmo as provas poderão ser usadas como meios de conhecer um momento na aprendizagem do estudante, o que permitirá uma atuação na zona de desenvolvimento proximal do grupo como um todo. A avaliação tem, assim, papel prioritário tanto no diagnóstico como na compreensão do processo de ensino-aprendizagem, criando conflitos que possibilitam a atuação na zona de desenvolvimento proximal. A partir do desafio colocado pelo outro, professor ou colega, o estudante revê e reconsidera seu próprio trabalho.

Os **portfólios** na área de língua estrangeira têm o duplo papel de servir para recuperar o que os estudantes conseguiram realizar nas diferentes tarefas desenvolvidas e coletar o material em uma pasta que poderá ser retomada para estudo e consulta posterior. Uma vez que a área de língua estrangeira não conta com material adotado pelo professor, a criação de pastas em que o material desenvolvido pelo estudante poderá ser armazenado. Além disso, poderá ser uma base para reflexão do estudante e do professor sobre seu processo de aprendizagem e também uma base para que o estudante perceba aquilo que vem trabalhando ao longo do ano.

Essas pastas podem ser feitas com material simples coletado a cada aula e guardado pelo estudante. Ao final de cada unidade com uma atividade social distinta, o estudante e o professor poderão verificar a produção do estudante em cada uma dessas tarefas.

Para compor esse processo avaliativo, as tarefas desenvolvidas para cada gênero poderão trazer uma **ficha individual** na qual estudante e professor apresentam suas avaliações progressivas sobre o processo dos estudantes com relação aos pontos trabalhados.

No exemplo a seguir, o estudante se avalia com relação ao gênero focado e ao projeto realizado em grupo. Nesse caso, o estudante terá que avaliar a atuação de seu grupo e dos demais. Nesse tipo de avaliação em pares, é fundamental o estabelecimento de critérios que auxiliem aos alunos a observar as produções de seus colegas e a aprender com elas.

Each group will present their experiment. While watching other groups' presentation, observe the following aspects:

Characteristics	Group 1	Group 2	Group 3
Appropriateness to the instructions used by the group			
Appropriateness of the discursive features chosen			
Understanding and use of grammar			
Comprehension and use of vocabulary			
Suggestions			

Outro exemplo mostra como cada estudante poderá avaliar seu próprio desempenho a cada unidade do bimestre.

In this unit I learned	Well	Not so well	Examples/ Observations
To recognize the readers of newspapers.			
To understand the general topic of the news.			
To find specific information on the main topic of the news			
To recognize the product being advertised and its major characteristics			
To distinguish fact from opinions			
To connect sentences contrasting, adding, enumerating, exemplifying and concluding ideas.			
New words related to the main topic			
Others:			

Algumas reflexões poderão ser propostas como tópicos para discussão do grupo que poderão ser posteriormente sintetizadas por cada um dos estudantes, como a seguir:

Reflecting about learning

1. Write about the following questions:

- What were the main objectives of this unit?
- What relationship is there between this unit and your future / present plans?
- In which situations can you use what you have learned?
- Which were the most interesting activities? Why?
- Is there anything you would like to know more about?
- Is there anything you are still insecure and would like further practice on?

2. Share what you discussed with your teacher and the other classmates.

Os estudantes podem ainda realizar pequenas discussões sobre os gêneros em foco a partir de comparações entre gêneros trabalhados.

Genre Reflection

1. What genres did you learn in this unit?
2. What do they have in common?
3. What differences could you notice among them?
4. How are you going to use this knowledge?

As provas, parte do processo de ensino-aprendizagem, podem ser pensadas dentro do quadro das tarefas propostas como um valioso instrumento para compreender um momento no processo de desenvolvimento do estudante. Assim como as seqüências de atividades didáticas, as provas precisam colocar os estudantes em situações de recriação do real em que tenham que mostrar como participariam dessas atividades sociais propostas da melhor maneira possível. Ao pensar em LE, o foco é a compreensão de como os estudantes criam modos de vivenciar a situação dos diferentes meios de interação com o universo cultural do outro. A análise do desempenho do estudante precisa considerar menos sua eficácia em relação aos aspectos constituintes da estrutura da língua estrangeira e mais na capacidade que o estudante tem de participar criticamente da atividade social enfocada.

A proposta abaixo exemplifica uma possibilidade de introduzir o trabalho com o conteúdo em uma prova.

1 – You have a Project on Slavery in different countries of the World and your Social Studies teacher asked you to look for information from different reliable sources. Choose among the Internet pages below one that discusses the issue and that you believe to be a reliable one. Justify your answer.

(três cópias de sites são apresentadas – uma totalmente sem relação como tópico em foco; uma com relação ao tópico, mas com brincadeiras e piadas; e outra de revista de divulgação científica sobre o tema pedido)

2 – What important considerations do the authors of the article present about the topic. How did you get to this conclusion?

Finalmente, o uso de **One Minute Paper** (OMP) permite a reflexão freqüente do estudante sobre seu processo de aprendizagem. O OMP é um texto curto (por vezes de uma ou duas linhas, podendo até chegar a várias páginas, conforme o estudante) em que o estudante responde a questões sobre o conteúdo trabalhado na aula. A reflexão também pode ser feita oralmente no grupo e depois escrita individualmente ou em grupos. Essas questões podem versar sobre aspectos do conteúdo (que formas de conectar as frases em um relato você considerou mais importantes? Quais você usaria se tivesse que contar a sua aula de hoje?) ou sobre o processo ensino-aprendizagem (como você participou da tarefa de leitura do conto de fadas? Como contribui com a compreensão dos colegas sobre o conteúdo da história? O que mais ajudou a entender o texto? o que você sugere para o melhor desenvolvimento deste conteúdo?). O professor pode utilizar esse material para uma consulta esporádica que permitirá conhecer como seus estudantes estão avaliando seu processo de aprendizagem. Os estudantes podem perceber suas dificuldades e apresentar sugestões sobre o que acreditam ser importante para o desenrolar das tarefas nas aulas seguintes.

5.6 Recursos didáticos

A presença de textos em LE retirados de revistas e jornais, da *Internet*, programas de TV, de filmes e canções é fundamental para a criação de um acervo de uso e consulta para os estudantes. Além disso, o dicionário e a gramática, como fontes importantes de consulta para a preparação, produção e compreensão, tornam-se foco de ensino nas aulas de LE, permitindo aos estudantes uma aproximação independente em relação a outros textos do mesmo gênero já estudado, ou do mesmo universo.

Ao fazer a seleção dos textos que efetivamente serão abordados em sala de aula como exemplares dos gêneros focais, os professores poderão usar cópias impressas de páginas de Internet, o que permite uma flexibilidade na organização das aulas com relação ao uso do computador. Além disso, para o trabalho com os gêneros orais, é possível lançar mão de materiais de livros didáticos ou de conversas gravadas e/ou transcritas de filmes com o uso de gravadores, vídeos, computadores ou, até mesmo, de cópias impressas de *sítes de Internet*.

Embora o trabalho com canção seja o foco do processo de aprendizagem no segundo ano, o uso de canções em sala de aula como estratégia para o ensino de diferentes aspectos poderá ser feito ao longo dos diferentes anos de escolaridade. É, contudo, fundamental que a canção não seja um simples pretexto para a diversão em sala de aula, mas parte integrante da unidade de ensino em foco. Em outras palavras, a canção poderá ser abordada devido à sua temática, foco lingüístico, relação com o gênero estudado ou atividade social etc. Por outro lado, é fundamental ressaltar a importância de não se usar a canção apenas como pretexto para o ensino de gramática, preenchimento de lacunas com tempos verbais, dentre outros.

Finalmente, o uso do acervo de materiais em língua inglesa de cada escola possibilitará aos estudantes e professores um contato com material que servirá de apoio para o trabalho em sala de aula e, mesmo, em atividade extraclasse.

É importante ressaltar que os textos selecionados para a realização de atividades em sala de aula devem trazer sempre a fonte de onde foram retirados, como por exemplo, nome e data da revista, livro, jornal ou *site de Internet* em que os textos circulam. Há também *sítes* interessantes na Internet para a coleta de textos dos gêneros enfocados em cada atividade social. A lista apresentada no *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* mostra alguns *sítes* em que o professor pode encontrar textos disponíveis para *download*.

5.7 Orientações gerais para cada ano do ciclo II

São sugeridos procedimentos para o trabalho com as diferentes atividades sociais distribuídas ao longo dos anos do ciclo II. Serão apontados aspectos relevantes a serem considerados de acordo com cada um dos gêneros em foco.

5.7.1 Primeiro ano do ciclo II

No primeiro ano, são sugeridas as seguintes atividades sociais: participar das aulas de inglês, ler revistas, pesquisar em dicionário e ler contos de fadas/maravilhoso (como uma tarefa esporádica para inserir os estudantes na literatura em língua estrangeira). Essas atividades abordam temas que fazem uma conexão entre o ciclo I e o ciclo II e permitem que os aprendizes discutam aspectos importantes a usuários recentes de uma língua estrangeira que estão se tornando conscientes do universo em outro idioma e necessitam de meios de inserção nele.

Para trabalhar a atividade social *participar das aulas de inglês*, a principal questão é criar o universo de participação em um ambiente em que a língua estrangeira se faz presente mesmo que em modestas atividades. Nesse sentido, o trabalho com a linguagem para *apresentar-se em sala de aula, apresentar amigos, preencher fichas de informações pessoais, abertura e fechamento de aulas, pedidos de permissão e combinados, instruções de sala de aula e enunciados de questões* se torna muito relevante.

O trabalho com *apresentações em sala de aula e preenchimento de fichas de informações pessoais* permite uma vivência da nova etapa de ciclo II e conhecimento de novos amigos e professores em língua estrangeira para cursos presenciais e a distância. Como isso é parte do momento que estão vivenciando, os estudantes poderão fazer uma discussão sobre as dificuldades e possibilidades de como estabelecer novos relacionamentos e falar sobre suas características pessoais no universo escolar. As questões lingüísticas essenciais a serem tratadas tais como nome, idade, origem, moradia, principais interesses, dentre outras, são abordadas considerando as diferentes possibilidades de apresentação monologizada (em forma de monólogo) em sala de aula. Para esse trabalho, filmes sobre primeiros dias de aulas e conversas gravadas de livros didáticos podem ser utilizados como exemplos. Ao abordar a discussão sobre os tipos de informação a serem apresentados entre interlocutores, será importante debater os tipos de informações essenciais e as atitudes a serem tomadas nesse contexto dependendo do grau de formalidade estabelecido.

Ao trabalhar com a *abertura e fechamento* de aulas, é fundamental considerar a importância de envolver os estudantes com o foco/ objetivo da aula. Nesse caso, sua participação poderá ser mais ativa, pois reconhecerá a finalidade do trabalho. Ao discutir esses pontos e abordar formas de tratá-los na língua estrangeira, o professor, simultaneamente, está incluindo o estudante na responsabilidade pela aula e criando espaço para que compreenda a apresentação de objetivos em uma aula em inglês.

Além disso, a questão das saudações e cumprimentos faz com que os estudantes percebam a importância da polidez nas relações com os demais.

Na questão textual, a organização seqüencial – para apresentação das etapas da aula, dos objetivos, instruções e enunciados – focaliza o ensino dos aspectos seqüenciais e procedimentos a serem seguidos. Neste caso, o uso de imperativo e de conectivos seqüenciais é um dos aspectos que poderão ser abordados nesses gêneros. No acervo de materiais em língua inglesa de cada escola, as seções do *you know?* E *Projects* das revistas *People, Places, Animals, Sports, festivals, Environment, Communication, Entertainment, Consumers, Travel & Tourism* oferecem exemplos de enunciados de questões que podem ser trabalhados com os estudantes

Nos *combinados escritos*, o trabalho de percepção das regras construídas em conjunto e estabelecidas na forma escrita também permite a co-responsabilização. A discussão de textos de combinados, além da compreensão de verbos modais e de formas afirmativas e negativas, sugere o debate crítico sobre posturas a serem assumidas e avaliadas em sala de aula.

O ingresso no universo de uma língua estrangeira é perpassado pela necessidade de consultas a dicionário como apoio a compreensão. Assim, a atividade social *pesquisar em dicionários* tem valor essencial neste momento inicial da aprendizagem de LE. O trabalho com diferentes tipos de dicionário e o ensino de como utilizá-los permitirá aos estudantes desenvolverem maior independência em relação ao seu contato com a LE. Isso levará o estudante a uma atitude mais autônoma e menos centrada em perguntas do tipo: o que significa XX? Ao que o professor poderá responder: Vamos consultar o dicionário.

Ao trabalhar a atividade social *ler revistas*, os estudantes têm a oportunidade de problematizar o contexto de produção e circulação de portador freqüente da vida diária. Vários gêneros podem ser tratados nessa atividade social, mas, para o primeiro ano, serão enfocadas apenas a capa e receitas em revistas:

- Capa (ou página inicial de revista na internet), para permitir a entrada no universo da revista escolhida e a avaliação inicial da posição da revista frente aos temas abordados,
- Receitas, para perceber a influência dos aspectos culturais e das características nutricionais dos alimentos e de suas formas de preparo.

As receitas permitirão aos estudantes trabalhar tanto com a cultura do outro, por meio de leitura, como com a própria, na apresentação de seus traços culturais na

produção escrita em língua estrangeira. Nesse sentido, os estudantes percebem a língua estrangeira não só como meio para conhecer a cultura diversa, mas também de fazer a própria cultura conhecida.

Com as receitas, o professor poderá desenvolver diferentes tarefas para tratar de aspectos como quantificadores, marcadores de sequência e imperativo. A seção 4.2.2 deste documento apresenta um exemplo de unidade didática para o trabalho com receitas.

Para facilitar o trabalho de encontrar exemplos desse gênero, o material do acervo em língua inglesa – *Consumers* e *Festivals* – oferece exemplos de receitas.

Finalmente, o trabalho com conto de fadas/maravilhoso pressupõe inserir os estudantes no universo imagístico e cultural em língua estrangeira. Ao ler textos literários em outra língua, os estudantes entram no universo cultural criativo de outros povos e têm a oportunidade de experimentar o diferente. O conto de fadas, por sua proximidade em relação ao universo da imaginação transporta os estudantes para contextos vários além de sua cultura e abre as portas para a leitura, em anos posteriores, de textos literários mais complexos.

Para o trabalho com a leitura do conto de fadas ou maravilhoso, o foco é na percepção da temática. As discussões sobre os temas dos contos lidos permitirão que os estudantes apresentem suas opiniões e gostos. Não é esperada uma compreensão profunda e detalhada desses contos. Preferencialmente, devem ser usados contos do universo já conhecido dos estudantes, que poderão ser problematizados e serão melhores para permitir a compreensão maior de seus conteúdos. Os professores poderão usar o acervo provido pela Secretaria de Educação ou texto retirados da Internet (cf. Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental).

5.7.2 Segundo ano do ciclo II

No segundo ano, são sugeridas as seguintes atividades sociais: *brincar, fazer experimentos, escutar canções, ler contos de horror*. As atividades selecionadas para esse ano têm como foco aprofundar o universo de participação dos estudantes na língua estrangeira, a partir de conexões com temas abordados em outras áreas do saber (ciências e matemática, por exemplo) e com jogos e brincadeiras ainda importantes para crianças nesta faixa etária.

Na atividade social *brincar*, o pressuposto não é criar espaço para que os estudantes brinquem na aula de inglês, mas aprendam a usar as páginas de internet

onde poderão acessar e participar de jogos. Isso significa que os textos dessas páginas não necessitarão ser acessados por computador, mas precisarão se tornar objeto de análise e compreensão pelos estudantes.

O ponto central da discussão é a avaliação de páginas de jogos que muitas vezes incitam a violência desmedida e servem de palco para a ação de usuários inadequados. Também é importante ressaltar a compreensão do uso da *internet* e de seu possível papel no isolamento das pessoas em contextos em que apenas interagem por meio de computadores.

O contexto de produção e a relação entre texto e imagem serão um aspecto relevante a ser discutido para criar com os estudantes a possibilidade de participação em *sites* diversos a partir da compreensão geral de como esse tipo de *site* se estrutura. O trabalho com os aspectos lingüísticos, neste caso, centraliza na discussão, reconhecimento e uso de palavras-chaves, seqüenciamento de instruções, e imperativo.

Seguindo a mesma linha dos jogos na internet, as seções do *you know* e *Projects* da série *Portfolio*, do acervo, poderão ser usadas para abordar as *instruções de jogos*.

Na atividade social *fazer experimentos*, a questão da interdisciplinaridade poderá ser amplamente trabalhada. Essa atividade social abre espaço para o desenvolvimento de projetos em parceria em que a língua estrangeira poderá contribuir na preparação do estudante quanto a formas de seguir instruções dadas na língua estrangeira, na leitura de rótulos e embalagens.

Na discussão de rótulos e embalagens, é fundamental a discussão sobre a qualidade, pertinência e relevância das informações oferecidas. Além disso, também se faz importante abordar a questão de como são veiculadas as informações e com que finalidade. Na discussão desses aspectos, caberá o tratamento do vocabulário sobre nome, composição química, data de validade, origem (fabricante e localidade), calorias, modo de usar, conservação, ingredientes, contato com o consumidor, código de barras, peso.

O trabalho com *canções* e *cantigas* tem por finalidade ensinar aos estudantes a apreciar música e perceber como marcam traços da cultura de diferentes grupos sociais. Além disso, a relevância e a influência das canções nas vidas das pessoas poderão ser problematizadas para que os estudantes debatam sobre seu papel em suas vidas. A discussão também poderá circular sobre os tipos de música, seus principais apreciadores e as marcas sociais que essas características demonstram.

Como as canções possuem organização textual e aspectos lingüísticos muito diversos, o foco será sobre a compreensão do refrão e do uso de vocabulário coloquial. A canção também poderá servir para que os estudantes possam experimentar a produção oral, aprimorando pronúncia e entonação.

Introduzindo os estudantes no universo argumentativo, o trabalho com o comentário de canções tem por finalidade trabalhar a apresentação de opiniões e o uso da pesquisa para busca de informações específicas sobre aspectos de interesse pessoal. Nesse sentido, atrai os estudantes para um trabalho com um conteúdo de seu interesse e universo pessoal ao mesmo tempo em que o ensina a pesquisar e a expressar sua opinião com sustentação. O enfoque sistêmico recai sobre o uso de expressões avaliativas, vocabulário referente a impressões, sentimentos e emoções, além de conectivos lógicos (*because, however, but, etc.*).

Com a intenção de dar continuidade ao trabalho com o universo literário em língua estrangeira, será trabalhada a *conto de horror* que permite a diversão e inserção no mundo do mistério e suspense. Permite a vivência do medo e da dúvida em relação ao desconhecido, tão interessantes a essa faixa etária. O enfoque recai, principalmente, na compreensão da temática do conto e na percepção dos momentos de conflito que criam um enredo envolvente.

5.7.3 Terceiro ano do ciclo II

No terceiro ano, os estudantes já tiveram mais contato com a língua estrangeira e é chegado o momento em que o trabalho com os aspectos lingüísticos pode ser mais aprofundado. Para que isso possa acontecer, são sugeridas as seguintes atividades sociais: *fazer pesquisa, ler revistas esportivas e de adolescentes em geral e ler gibis*.

Aprofundando a relação entre a língua estrangeira e o universo acadêmico, no terceiro ano, os estudantes terão a oportunidade de trabalhar com gêneros ligados à pesquisa. com esse trabalho, as perspectivas interdisciplinares poderão ser ampliadas.

O trabalho com *verbetes enciclopédicos* pesquisados em livros ou na *internet* permite que os estudantes saibam como buscar dados para compreender diferentes questões de seus interesses acadêmicos. Ao trabalhar o contexto de produção de verbetes, os estudantes simultaneamente estarão trabalhando aspectos que os permitirão perceber como selecionar, correlacionar, categorizar e generalizar informações.

No tocante a *biografia*, os estudantes são chamados a situar a vida de uma pessoa historicamente em um contexto cultural e/ou a entender seu caráter e importância em termos literário, político, cultural e científico. Ao realizar a escrita de biografia, o estudante é colocado no lugar de autor que seleciona, pesquisa, descreve, resume, aprimora seu próprio texto na busca pela recriação da situação de produção de uma biografia. Nesse processo, aborda as marcas de temporalidade levando em conta a vida do biografado.

Os textos do acervo de língua inglesa da prefeitura oferecem variadas biografias de personagens históricos, famosos, atuais, o que permitirá não só um trabalho mais focalizado nos aspectos lingüístico-discursivos que estruturam esse gênero, mas também uma inserção no universo da leitura de biografias.

Ao retomar o trabalho com a atividade social *ler revistas*, os estudantes têm a oportunidade de problematizar o contexto de produção e circulação de portador freqüente da vida diária e expandir seus horizontes a partir do estudo de gêneros de caráter mais expositivo-informativo. Os tipos de revista sugeridos têm por objetivo trabalhar os interesses diversificados do grupo.

Ao trabalhar a revista, vários gêneros podem ser tratados, a sugestão focal seria o trabalho com:

- Entrevista, para avaliar como diferentes pessoas se posicionam frente a temas discutidos;
- Artigo, para compreender temáticas diversas de forma mais aprofundada;
- Relatos de experiências e de viagens, para compreender criticamente e desenvolver formas de expressão de experiências vividas situadas no tempo.

Os aspectos discursivos e lingüísticos serão aprofundados para que os estudantes possam abordar diferentes formas de organização de gêneros com a finalidade de informar e de expressar vivências. Por meio das *entrevistas*, os estudantes poderão compreender o posicionamento de diferentes entrevistados. Analisarão como marcam suas posições a partir do uso de expressões opinativas e de modalização. Poderão ainda desenvolver o uso de perguntas e respostas por meio de *wh questions* e *Yes/no questions* (que serão abordadas de forma cíclica em relação aos anos anteriores).

Nos *artigos*, a questão central será permitir aos estudantes compreender textos que se estruturam de forma expositiva (por explicação, descrição, exposição, definição, e, em alguns casos, com marcas de argumentação), tão fundamental à vida acadêmica.

As questões de voz passiva, uso de conectivos lógicos, dentre outros poderão ser abordados e discutidos com detalhamento e expansão em outros gêneros com focos lingüísticos semelhantes.

Vários textos da série *Portfolio*, do acervo, poderão ser usados por sua semelhança com artigos de revistas. Isso contribuirá para aumentar as possibilidades temáticas uma vez que o material tem uma vasta quantidade de textos semelhantes a artigos.

No *relato*, poderão ser abordadas formas de expressão do eu situadas em um mundo distante do presente. Para isso, o uso predominante dos tempos do passado, de marcadores de tempo e espaço, de primeira pessoa, de expressões de subjetividade, de descrições e de possíveis diálogos auxilia no desenvolvimento de relatos. Esses aspectos precisam ser discutidos de forma mais genérica para permitir aos estudantes transpor esses tipos de conhecimento para outros gêneros que focalizem o relatar. Nesse trabalho, aspectos de oralidade poderão servir de base para o desenvolvimento de textos escritos pelos próprios estudantes sobre suas variadas experiências de vida. A conexão entre temáticas abordadas em revistas e a vida pessoal do estudante poderá servir como insumo para que os estudantes percebam possibilidades de participação social a partir de relatos de suas vivências em revistas, *sites*, jornais, dentre outros. Para o trabalho com relatos, o professor poderá, por exemplo, utilizar a revista *Communication: Mixed Messages*, do acervo.

Finalmente, para dar continuidade à inserção do estudante no universo literário e no prazer da leitura de *Histórias em Quadrinhos (HQ)* em uma língua estrangeira, os estudantes poderão trabalhar a compreensão de histórias a partir da inter-relação imagem-texto e perceber o universo mais cotidiano dos diálogos presentes nos textos deste gênero. Além disso, poderão abordar as questões críticas em relação tanto à temática, quanto à forma de apresentação da história.

5.7.4 Quarto ano do ciclo II

No quarto ano, os estudantes vivenciarão um processo de entrada no mundo internacional mais amplo por meio de leitura de jornais e de livros de aventura.

Para trabalhar a atividade social *leitura de jornais* os gêneros *página inicial*, *notícia* e *propaganda* permitem aos estudantes o trabalho com o universo da informação com foco no relato, na exposição e mesmo na argumentação. Por exemplo, poderão perceber a diferença entre fatos e opiniões, entre informação e convencimento ao

tratar de notícias, reportagens e propagandas. Para isso, serão tratadas as formas de organização textual para informar tais como relato, explicação, exposição, descrição, definição e para convencer como argumentação.

Na *página inicial, notícia e propaganda*, o foco central será compreender como as informações estão sendo veiculadas e verificar o posicionamento do jornal. O trabalho focalizará, de forma específica, os aspectos lingüísticos relacionados aos gêneros trabalhos, mas abordará também usos mais gerais desses aspectos para uma possível transposição desse conhecimento para outros textos a serem lidos.

A abordagem da leitura de jornal como uma atividade de conscientização e de participação na percepção de como a história está sendo construída é fundamental para que os estudantes possam se sentir protagonistas no seu dia-a-dia, criando bases para interpretar o mundo com informações veiculadas não só em língua materna mas também em língua estrangeira e por culturas estrangeiras.

Ensinar a ler jornal em Língua estrangeira permite entender tanto as notícias internacionais como nacionais veiculadas ao redor do mundo. Isso dá ao estudante uma possibilidade de se posicionar no quadro das questões políticas, econômicas, culturais, científicas, sociais, dentre outros.

O foco do tratamento das *notícias* recairá sobre o relato de fatos do dia-a-dia de forma curta e direta. A organização discursiva desses textos se faz pelas descrições de ações, descrições de contexto e de pessoas. São abundantes os conectivos de explicação assim como o uso de passiva e discurso reportado.

Nas revistas *People, Places, Animals, Sports, Festivals, Environment, Communication, Entertainment, Consumers, Travel & Tourism*, encontradas no acervo, existem textos semelhantes a notícias e reportagens, tais como *Music Opens Doors: The Amazon Youth Cello Choir, Your Carnival...My Carnival...Whose Carnival?, Statues, Innovation, Innovation, Innovation!, The Olympic Story, Feeding the World, Connecting places, The Story of English, WWF across the world*.

Considerando a *propaganda* como um texto recorrente em jornais e revistas, o foco recairá em sua compreensão como um gênero focalizando o convencimento por sustentação e sugestão. Sua organização argumentativa, marcada pela apresentação de tese, com suportes que levem os interlocutores a se interessarem pelos produtos anunciados poderá ser o foco do trabalho com propagandas. Há uma ampla adjetivação para causar um impacto em relação às qualidades do produto e o uso de modalizadores e do tempo presente genérico.

Também poderão ser abordadas propagandas do universo oral caso haja disponibilidade de usar gravações de vídeo, áudio ou internet (*sítes* como *YouTube*).

Para ampliar ainda mais o universo literário dos estudantes, *livros de aventura* (que constam do acervo das escolas municipais, classificados como *An adventure for teenage students*) poderão ser usados para tratar da maior complexidade na trama narrativa.

Finalmente, para que a postura crítica frente às leituras realizadas tenha um veículo de expressão escrito também na língua estrangeira, os estudantes terão a oportunidade de aprender a expor seus pontos de vista sobre o texto lido a partir da escrita de *resenhas de livros*. Partindo da compreensão de resenhas publicadas em sites de livrarias, editoras, revistas e/ou jornais, os estudantes desenvolverão meios para redigirem suas próprias resenhas, enfocando questões que considerem fundamentais e mantendo o caráter argumentativo que é sua característica predominante. O texto será trabalhado enfocando, principalmente, dados específicos do livro (título, autor, editora, ano de edição) descrição do cenário, descrição das personagens principais, resumo da história e opinião sobre o livro.

5.8 Exemplo de unidade para o primeiro ano do ciclo II

A unidade que segue traz, em cada uma das tarefas, uma relação com as expectativas listadas para os gêneros em foco e com discussões de seus objetivos. O material encontra-se em português para a apreciação de professores de todas as áreas e línguas. No entanto, sugerimos a unidade em inglês (anexo) para o uso em sala de aula. A maximização do uso de inglês nas instruções, atividades didáticas e fala do professor auxilia a promover um ambiente que recria a situação de ensino-aprendizagem em LE e permite maior contato com a língua alvo.

Atividade Social: Ler revistas

Gêneros em foco: Capa de revista e Receitas

1 - Discutindo a atividade social:

Ao introduzir a atividade social *Ler revistas*, o professor pode discutir os aspectos culturais que são abordados de forma comparativa com a situação de vida dos próprios estudantes. Neste caso, serão apresentados dois gêneros: capa de revista e receita. Os gêneros são trabalhados em função da compreensão e interpretação, focalizando questões da compreensão geral do texto em foco, da temática que o constitui, das questões culturais, interdisciplinares e transversais que o estudante poderá compreender a partir da exploração do mesmo. As questões a seguir tratam de discutir o contexto de produção: a) o contexto em que os textos são produzidos, b) seus objetivos, c) seus interlocutores, d) sua relevância.

O professor pode estabelecer paralelos entre o uso feito desta capa de revista e receita na LE e na LM, lembrando que os estudantes têm acesso a revistas em sua língua materna e que muitos dos conhecimentos a cerca destes gêneros já foram construídos. O professor pode utilizar a capa de revista e a receita para abordar temas de relevância para os jovens estudantes (transversais: saúde). Assim, o assunto dos textos cria possibilidades para que o estudante possa agir no mundo a partir das relevantes informações que ele adquire com a compreensão e/ou produção escrita.

Discuta com seus colegas sobre as questões abaixo:

(Discussão do universo da vida diária – tentativa de relacionar aspectos da vida cotidiana aos conhecimentos científicos, abordagem de questões críticas sobre a leitura de revistas)

1. Que revistas vocês conhecem?
2. Que seções mais lhe atraem? Por quê?
3. Quando e onde você lê revistas?
4. Você considera ler revistas um passatempo/ atividade de lazer?
5. Discuta com seu colega a importância da leitura de revistas na vida de um jovem.
6. Qual a contribuição dessa leitura à formação profissional, pessoal, crítica de um jovem?
7. Todas as revistas contribuem para essa formação? Por quê? De que forma?

2 - Observando Capas de revistas:

Continuando a discussão a cerca do contexto de produção, as questões a seguir trabalham com os elementos da capa de revista, chegando a aprofundar os conceitos relacionados à organização textual. O foco está na compreensão da organização expositiva que serve para apresentar as manchetes e sessões da revista. Com essa sequência de questões, os estudantes discutem o foco do gênero em questão e por seu objetivo procuram entender sua forma de organização geral, o que permitirá melhor compreensão de seu conteúdo. É importante reconhecer como o gênero *capa de revista* se articula na atividade social ler revistas. Neste caso, é preciso construir a compreensão de que uma capa de revista tem como foco expor as manchetes e assuntos a serem tratados dentro da mesma. O estudante desenvolve bases para a compreensão dos textos com os quais entra em contato, mesmo que seu entendimento do vocabulário ou gramática desse texto não seja profundo.

1. Você lê capas de revista? (Discussão do universo da vida diária – tentativa de relacionar aspectos da vida cotidiana aos conhecimentos científicos, abordagem de questões críticas sobre a leitura de revistas)
2. Que informações podem ser encontradas nelas? (Localizar informações explícitas: título, data, local, manchetes, subtítulos, preço)
3. Para que serve a leitura da capa de revistas? (Reconhecer finalidade da capa)
4. Analise as capas de revistas e diga quem são seus possíveis leitores. (Reconhecer leitores mais prováveis) Como pode reconhecê-los? (Reconhecer vocabulário específico para o tipo de revista)
5. Discuta o objetivo/ temática principal dessas revistas. (Avaliar abordagem dos fatos nas capas de revistas)
6. Sobre o que essas revistas tratam? (Avaliar abordagem dos fatos nas capas de revistas)
7. Como esses assuntos foram tratados? (Avaliar abordagem dos fatos nas capas de revistas)
8. Qual nome destas revistas revela sobre seu público alvo, temática, interesses? (Reconhecer leitores mais prováveis)
9. Qual a média de preços das revistas dirigidas ao público jovem? Esses preços variam em relação às demais revistas? Discuta possíveis razões para tal. (Identificar elementos da estrutura composicional da capa: cabeçalho, manchetes, identificar expressões referentes aos títulos, data, local, preço)
10. Observe as imagens usadas nas capas de revistas para jovens e discuta o que elas indicam sobre o assunto destes exemplares. (Relacionar imagem e texto)
11. Identifique as manchetes das revistas para jovens. (Identificar elementos da estrutura composicional da capa: cabeçalho, manchetes. Identificar expressões referentes aos títulos, data, local, preço)
12. Sublinhe as palavras que indicam o tema e circule aquelas que o qualificam. Qual diferença gramatical entre elas? (Reconhecer posição de substantivo-adjetivo nas manchetes)

3 - Observando as manchetes

Trabalhando com os aspectos sistêmicos essenciais, o vocabulário, a gramática, os aspectos fonológicos, dentre outros, deixam de ser vistos em isolado a partir de regras soltas. Ao contrário, assume relevância seu papel na organização da capa de revista, especificamente nas manchetes das capas. O trabalho com os substantivos e adjetivos (aspectos lingüísticos) é essencial à compreensão e produção do texto, apresentando a necessidade de sistematização em exercícios mais formais para a prática de estruturas importantes ao gênero manchete.

1. Observe as três manchetes atentando para a ordem dos substantivos e adjetivos. (Reconhecer posição de substantivo-adjetivo nas manchetes)
2. Escreva em português como ficariam essas manchetes em uma revista brasileira.
3. Agora faça o mesmo com manchetes brasileiras para a National Geographic Kids.

Observe os assuntos abaixo e relacione-os aos qualificadores ao lado, procurando criar uma manchete para uma possível revista para jovens. (Reconhecer posição de substantivo-adjetivo nas manchetes)

Assuntos	Qualificadores
Environment	Healthy
Summer	Great
Face/ Body	Fun
School	Wonderful
Vacation	New
Make up	Ugly
Computer	Pretty
Sport	Favorite
	Ultimate
	Amazing
	Current
	Easy
	Annoying

4 - Desafio I

As propostas de desafios nas seqüências em LE têm como foco permitir aos estudantes uma atuação em situações verossímeis que criam a base para a vivência futura na língua estrangeira. Assim, estas atividades procuram colocar os estudantes na situação irreal que recria o real. Esta pode ser uma atividade avaliativa, pois visa à produção em contexto, estando em acordo com as expectativas e metodologias adotadas pela seqüência de atividades.

Você integrou a equipe responsável pela nova revista de moda/ esporte da escola. Crie uma manchete convidativa à leitura da temática desenvolvida. Imagine e descreva brevemente o que você desenvolveria na seção principal da revista sobre a temática escolhida. (Colocação do estudante em situação verossímilante para criar desafio e conexão com a vida cotidiana)

Observe os temas abaixo e escolha o que mais lhe agrada.

Esportes:	Pan-Americano Jogadores Equipamentos Calendário de competições
Moda:	Onde comprar Combinações de roupas Desfiles Make up

In this section I learned:

	Well	Not so well	Examples
To recognize the readers of magazines.			
To connect nouns and adjectives.			
New adjectives			
To write a heading.			
Others:			

Neste momento, é essencial a possibilidade de o estudante e o professor repensarem o processo de produção de conhecimento a partir de uma análise crítica cuidadosa dos resultados obtidos pelos instrumentos utilizados (produção das manchetes e quadro sobre o que eu aprendi).

Sugestões de revistas:

Nick magazine, Mad, Time Magazine, Entertainment, Seventeen, Newsweek, Sports Illustrated, National Geographic Kids.

5 - Desafio II

As propostas de desafios nas seqüências em LE têm como foco permitir aos estudantes uma atuação em situações verossímeis que criam a base para a vivência futura na língua estrangeira. Assim, estas atividades procuram colocar os estudantes na situação irreal que recria o real. Esta atividade lança uma questão para fazer o estudante refletir a cerca de suas necessidades e conhecimento prévio, estando em acordo com as expectativas e metodologias adotadas pela seqüência de atividades.

Vai acontecer uma festa em sua escola e cada estudante deverá levar um prato de comida preparado pela primeira vez pelo próprio estudante. Para tentar uma nova receita, que seção dos exemplares de revistas distribuídas melhor poderia ajudá-lo para resolver seu problema? (Colocação do estudante em situação verossimilhante para criar desafio e conexão com a vida cotidiana)

6 - Discutindo a atividade social:

O material do acervo em língua inglesa – Consumers e Festivals – oferece exemplos de receitas. Podem-se utilizar também receitas retiradas de sites de internet ou revistas especializadas. Os estudantes podem trazer receitas que foram pesquisadas fora da sala de aula, para colaborar com a discussão de maior número de exemplos do gênero em questão. O conhecimento prévio sobre a receita é fundamental para a discussão dos aspectos culturais que são abordados de forma comparativa com a situação de vida dos próprios estudantes.

No caso da receita, o gênero é trabalhado em função da compreensão e interpretação, focalizando questões da compreensão geral do texto em foco, da temática que o constitui, das questões culturais, interdisciplinares e transversais que o estudante poderá compreender a partir de sua exploração. As questões a seguir tratam de discutir o contexto de produção: a) o contexto em que os textos são produzidos, b) seus objetivos, c) seus interlocutores, d) sua relevância.

O professor pode estabelecer paralelos entre o uso feito desta capa de revista e receita na LE e na LM, lembrando que os estudantes têm acesso a receitas diversas em sua língua materna e que muitos dos conhecimentos a cerca deste gênero já foram construídos. Ele pode utilizar a receita para abordar temas de relevância para os jovens estudantes (tema transversal: saúde, boa alimentação). Assim, o assunto dos textos cria possibilidades para que o estudante possa agir no mundo a partir das relevantes informações que ele adquire com a compreensão e/ou produção escrita.

Discuta com seus colegas sobre as questões abaixo.

1. Você cozinha? O que gosta/tem que cozinhar? Com que frequência você cozinha?
2. Você usa receitas? Por quê? (Reconhecer a finalidade da receita)

7 - Analisando o gênero I

Continuando a discussão a cerca do contexto de produção as questões a seguir trabalham com os elementos da receita, chegando a aprofundar os conceitos relacionados à organização textual. O foco está na compreensão da organização descritiva que serve para apresentar os ingredientes e a organização descritiva de ações que permite a viabilização dos passos a serem seguidos. É importante reconhecer como o gênero receita se articula na atividade social ler revistas. Neste caso, é preciso construir a compreensão de que uma receita tem como foco apresentar os ingredientes e os modos de realizar uma determinada refeição.

1. Todas as receitas são apresentadas da mesma forma? Onde você encontra as receitas que usa? (Identificar elementos da estrutura composicional a partir da disposição gráfica do texto e da identificação das partes da receita: título, lista de ingredientes, medidas, instrução)
2. Observe algumas receitas e relacione-as às formas de apresentação. (Identificar elementos da estrutura composicional a partir da disposição gráfica do texto e da identificação das partes da receita: título, lista de ingredientes, medidas, instrução)

Formas de apresentação
Desenhos dos procedimentos e dos ingredientes
Lista de ingredientes e procedimentos separados
Procedimentos com ingredientes no meio

Use as informações da receita **Chocolate Glops** do *site* <http://kids.nationalgeographic.com/Activities/Recipes/Chocolate-glops> para responder às questões a seguir.

3. Como você pode dividir o texto da receita em partes? Nomeie-as. (Localizar informações explícitas: ingredientes, instruções, medidas. Identificar elementos da estrutura composicional a partir da disposição gráfica do texto e da identificação das partes da receita: título, lista de ingredientes, medidas, instrução)
- A.
- B.
4. É possível cozinhar seguindo só a primeira parte da receita? Quais outras informações você precisa? (Localizar informações explícitas: ingredientes, instruções, medidas)
5. Leia a receita e complete os parênteses com a letra (A ou B) correspondentes às partes do texto onde é possível encontrar as seguintes definições: (Identificar elementos da estrutura composicional a partir da disposição gráfica do texto e da identificação das partes da receita: título, lista de ingredientes, medidas, instrução)

- () descrição dos ingredientes
- () descrição das ações
- () descrição das medidas
- () adjetivos que descrevam a comida
- () utilização de utensílios para indicação de medidas
- () indicação de utensílios para mostrar onde cozinhar/colocar os ingredientes



EMEF Máximo de Moura Santos – Foto Lillian Borges

8 - Analisando o gênero II

O trabalho com os verbos de ação relacionados a fazer comida e ao imperativo (aspectos lingüísticos) é essencial à compreensão e produção do texto, apresentando a necessidade de sistematização em exercícios mais formais para a prática de estruturas importantes ao gênero receita.

1. Sublinhe todos os verbos que você encontrar nas instruções. (Utilizar imperativo para parte do texto referente à instrução. Reconhecer vocabulário referente à comida)
2. Que tempo verbal foi utilizado? Por quê? (Utilizar imperativo para parte do texto referente à instrução. Reconhecer vocabulário referente à comida)
3. Classifique as palavras da receita separando-as nas colunas abaixo. (Utilizar imperativo para parte do texto referente à instrução. Reconhecer vocabulário referente à comida)

HOW TO MIX	HOW TO COOK	FOOD

Adicione as palavras abaixo à tabela acima.

Toss	pour over	grind	Mince
Egg	Salad	boil	Mash
Stir	Fry	eggs	cake or bread
meat or potato	Toast	egg or fish	carrot and green bean
Roast	Grill	Mixture	whisk
nuts, peanuts or bread	Beat	fold in	steam

Em dupla, faça uma lista de ações+comidas. Utilize o dicionário se necessário. Siga o exemplo abaixo.

Fry eggs

9 - Analisando o gênero III

Nesta seção, a situação de sistematização tem como característica central organizar de forma mais sistemática os conhecimentos desenvolvidos sobre a receita – aspectos lingüísticos ou discursivos. Aqui, o estudante pode realizar uma síntese dos aspectos gerais que compõem o conteúdo estudado e entendê-lo em contexto integrando outras áreas como a matemática.

Releia a lista de ingredientes para fazer *Chocolate Glops* e responda as questões abaixo.

1. Quais são as palavras utilizadas para medir quantidades de ingredientes? (Localizar quantificadores)
2. As medidas utilizadas são padrão para o nosso país? (Localizar quantificadores)
3. Qual medida nós, brasileiros, utilizamos que correspondem a essas palavras? Você sabe fazer a conversão dessas medidas? (Localizar quantificadores)
4. Utilize a tabela de conversão abaixo para responder às próximas questões. (Estabelecer relações com questões transversais)

Cookware	Measurements
1 teaspoon	5 millimeters
1 tablespoon	15 millimeters
1, 76 pint	1 liter

- a. Faça a conversão dessa receita para medidas utilizadas no Brasil.
- b. Se você quisesse fazer essa receita para seus amigos da sala, quanto de cada ingrediente precisaria comprar? Considere como esses ingredientes são vendidos no supermercado.

10 - Analisando o gênero IV

As receitas permitirão aos estudantes trabalharem tanto com a cultura do outro, por meio de leitura, como com a própria, na apresentação de seus traços culturais na produção escrita em língua estrangeira. Nesse sentido, os estudantes percebem a língua estrangeira não só como meio para conhecerem a cultura diversa, mas também de fazer a própria conhecida. Com as receitas, o professor poderá desenvolver diferentes tarefas para tratar de aspectos como quantificadores, marcadores de seqüência e imperativo.

Observando as diversas receitas a seguir responda às perguntas.

1. Em que receitas a questão da saúde é levada em consideração? Explique. (Estabelecer relações com questões transversais)
2. Que receitas apresentam aspectos culturais? O que isso informa sobre essa cultura? (Perceber a influência da cultura de uma região (um povo) na composição da receita)
3. Que verbos são utilizados para indicar os procedimentos? Elabore um glossário ilustrado com os verbos de procedimentos estudados. (Utilizar imperativo para parte do texto referente a instrução)
4. Que medidas são utilizadas nessa receitas? Há alguma medida não mencionada anteriormente? Neste caso, pesquise a conversão para medidas usadas no Brasil. (Utilizar medidas – números e grandezas)
5. Que palavras são utilizadas para indicar a seqüência das ações? (Reconhecer a seqüência temporal dos procedimentos)



EMEF Pedro Aleixo – Foto Neila Gomes

11 - Análise e reflexão sobre o aprendizado

Nesta seção, as situações de sistematização têm como característica central organizar de forma mais sistemática os conhecimentos desenvolvidos sobre a receita, organização textual, aspecto lingüístico, etc.

1. Observando a receita de Madeleine discuta com seus colegas e responda as perguntas abaixo.

a. Em que partes da receita são encontradas as seguintes informações: (Identificar elementos da estrutura composicional a partir da disposição gráfica do texto e da identificação das partes da receita: título, lista de ingredientes, medidas, instrução)

Ingredientes: _____

Instruções: _____

Medidas: _____

b. Quais as medidas utilizadas nessa receita? São as mesmas utilizadas em nosso país? (Perceber a influência da cultura de uma região (um povo) na composição da receita)

c. Faça uma lista de todas as ações necessárias para fazer esta receita. Copie as partes do texto e coloque-as em ordem. (Reconhecer a seqüência temporal dos procedimentos)

d. Que palavras poderiam ser utilizadas para conectar cada ação em seqüência?

And in second then when first next the

e. Por que precisamos utilizar quantificadores para determinados ingredientes? (Reconhecer o uso de contáveis e incontáveis)

f. Leia a lista abaixo e classifique os itens organizando-os na tabela a seguir. (Reconhecer o uso de contáveis e incontáveis)

90 grams butter

90 grams flour

75 grams granulated white sugar

10 grams brown sugar

a tablespoon of honey

2 eggs

Números	Números + unidades de medidas
Contáveis	Incontáveis

- g. Por que alguns itens necessitam apenas de números e outros precisam também de unidades de medidas? (Reconhecer o uso de contáveis e incontáveis)

Madeleine recipe

You will need:

90 grams butter, 90 grams flour, 75 grams granulated white sugar, 10 grams brown sugar, a tablespoon of honey (it is the ingredient which will flavor your Madeleine's, so choose it carefully), 2 eggs, salt. Butter for the mould.
And Madeleine molds.

The recipe

Melt the butter.

In a bowl, whisk together sugar, eggs and a pinch of salt. When the mixture whitens, add progressively the flour and mix with a wooden spoon. Then add butter and honey and mix smoothly. Put in the fridge half an hour.

Take out of the fridge half an hour before baking.

Preheat the oven 200°C.

Butter the Madeleine's mould. Put a full tablespoon of batter in each mold.

Cook five to ten minutes (depends on the size of the molds). The cakes have to be lightly golden and swollen in their middle.

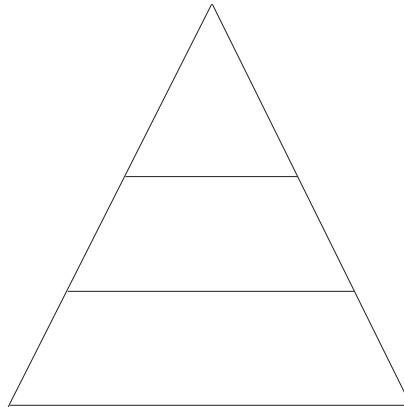
2. Observando os ingredientes da receita de Madeleine, discuta em grupo e responda.
 - a. Você acha que esta receita pode ser modificada para tornar-se mais saudável?
 - b. Quais ingredientes da receita de Madeleine são considerados saudáveis? por quê?
 - c. Faça uma lista das refeições feitas por você durante uma semana. Utilize a tabela abaixo para registrar os dados.

Tabela 1 – Lista de refeições durante a semana

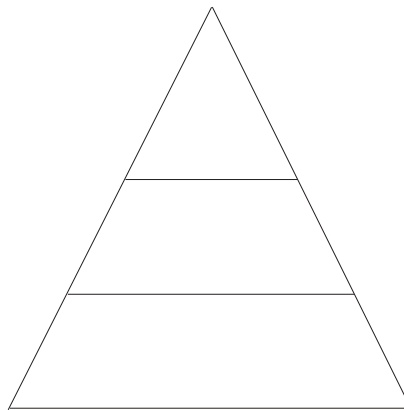
Meal	1st day	2nd day	3rd day	4th day	5th day	6th day	7th day

- d. Você já ouviu falar na pirâmide alimentar? Pesquise na biblioteca e tente completar a pirâmide abaixo (tabela 2) com as categorias dos alimentos. (Relacionamento interdisciplinar e transversal)

Tabela 2 – Pirâmide alimentar



- e. Agora, tente completar a próxima pirâmide (tabela 3) com os alimentos consumidos por você e registrados na tabela 1.



- f. O que você pode concluir por meio da leitura desta pirâmide (tabela 3)?
- g. Você acredita ter uma alimentação saudável? Por quê?

12 - Desafio III

As propostas de desafios nas seqüências em LE têm como foco permitir aos estudantes uma atuação em situações verossímeis que criam a base para a vivência futura na língua estrangeira. Servem também para uma análise avaliativa da forma como o estudante está construindo seu conhecimento sobre o conteúdo em foco. Assim, esta atividade procura colocar os estudantes na situação irreal que recria o real. Esta atividade lança uma questão para fazer o estudante refletir a cerca de suas necessidades e conhecimento prévio, estando em acordo com as expectativas e metodologias adotadas pela seqüência de atividades. As questões a seguir servem de guia para elaboração de produção escrita, levando em conta o contexto de produção, a organização textual e os aspectos lingüístico discursivo, de modo a estabelecer práticas avaliadoras que estão em acordo com as expectativas e metodologias adotadas pelo professor.

Você foi chamado para contribuir com a *National Geographic Kids Magazine* enviando uma sugestão de receita típica do Brasil. Pense em um prato, bebida ou sobremesa que você saiba preparar bem e escreva a receita. Não se esqueça de utilizar as estruturas adequadas ao gênero e o vocabulário específico. (Elaborar texto com informações explícitas: ingredientes, instruções, medidas)

1. Utilize as questões abaixo como guia para a elaboração de sua receita:
 - a. De que parte de meu país esta receita é proveniente? Como isso influencia a receita? (Perceber a influência da cultura de uma região (um povo) na composição da receita)
 - b. Qual é o título? Como posso tornar esse título mais interessante? (Estabelecer a relação entre o título e o conteúdo textual)
 - c. Faça uma lista dos ingredientes. Quais são os verbos relacionados a cada ingrediente? (Elaborar texto com informações explícitas: ingredientes, instruções, medidas) em que tempo verbal devem ser apresentados? (Utilizar imperativo para parte do texto referente à instrução)
 - d. Como devo organizar a seqüência das ações para a realização dos procedimentos? Devo escrever as ações em tópicos? Devo utilizar marcadores de seqüência? (Utilizar marcadores de seqüência (first, second, next, and then, etc. LI88 – Apresentar procedimentos em seqüência temporal)
 - e. Em que parte de meu texto apresentarei as medidas dos ingredientes? (Elaborar texto com informações explícitas: ingredientes, instruções, medidas)
 - f. Quais dos ingredientes precisam ser acompanhados por unidades de medidas? Por quê? (Reconhecer o uso de contáveis e incontáveis)
 - g. Quais ingredientes posso utilizar nessa receita para que a mesma seja mais saudável? Posso substituir algum ingrediente, ou mesmo diminuir a quantidade?

13 - Análise e reflexão sobre o aprendizado

Com relação ao processo de avaliação, o aspecto fundamental será sempre a possibilidade de o estudante e o professor repensarem o processo de produção de conhecimento a partir de uma análise crítica cuidadosa dos resultados obtidos pelos instrumentos utilizados.

1. Em pares, discuta as seguintes questões:

- Quais os objetivos principais dessa unidade de ensino?
- Qual a relação entre essa unidade de ensino e seu uso futuro em situações reais?
- Em quais situações você pode utilizar os conteúdos que aprendeu?
- Qual(is) tarefa(s) foi/foram mais interessante? Por quê?
- Há algo que queira saber mais a respeito desses gêneros?
- Há algo que o faça sentir inseguro e que você sinta que precisa praticar mais?
- Compartilhe suas respostas com o grupo sala e seu professor.



Programa “Nas ondas do rádio” - Foto Lilian Borges

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, A.J. 1997. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. 1929. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M.M. 1952-53. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAQUERO, R. 1998. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.
- BARBARA, Leila e RAMOS, Rosinda de C. G. (orgs.). 2003. *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BONNIOL, J.J. & VIAL, M. 2001. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Tradução do francês de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- Bronckart, J.-P & PLazaola Giger, I. 1998. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *La transposition didactique en français: Pratiques*, 97: 35-58.
- BRONCKART, J.P. 1993. Action Theory and the analysis of actin in education. Paper apresentado na *5th European Association for Research on Learning and Instruction*.
- BRONCKART, J.P. 1997. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999. Tradução de Anna Rachel Machado.
- BRONCKART, J.P. 1997. Teorias de la acción, lenguaje, lenguas y discurso. In J. Werstch; P.del Rio; A. Álvarez (Eds), *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRUNER, J. 1977. Early social interaction and language development. In. H. R. Schaffer (ed). *Studies in mother-child interaction*. London: Academic Press.
- BRUNER, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- CAVALCANTI, M.C. 2004. Applied Linguistics – Brazilian perspectives. In.: S. M. GASS and S. MAKONI (Edts.) *World Applied Linguistics*. AILA Review. Amsterdam/

- Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, vol. 17, p. 23-30.
- CELANI, M.A.A. 1998. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: Inês Signorini, e Marilda C Cavalcanti. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 129-142.
- CELANI, M.A.A. (org). 1997. *Ensino de segunda língua: redescobrimdo as origens*. São Paulo: EDUC.
- CELANI, M.A.A. 2003. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática*. Mercado de Letras.
- COLL, César e EDWARDS, Derek (orgs.). 1998. *Ensino, Aprendizagem e Discurso em sala de aula -- Aproximações ao Estudo do Discurso Educacional*. NEVES, Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artmed.
- COSTA, D.N.M. 1987. *Por que ensinar Língua Estrangeira na Escola de 1º Grau*. EPU.
- CRISTÓVÃO, V.L. 1999. Genres in the didactic material for EFL. *New Routes in ELT*, v. 5, March 22nd, p. 18-19, 1999. Este texto apresenta uma proposta de ensino de língua estrangeira com foco no estudo de gêneros, como abordado por Bakhtin e Bronckart.
- DAMIANOVIC, M.C. (org) 2007. *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. Taubaté, SP. Cabral Editora.
- DANIELS, H. (org.) 2002. *Uma Introdução a Vygotsky*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola.
- DANIELS, H. (org.). 1994. *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Trad. Mônica S. Martins, Elisabeth J. Cestari. Campinas, SP: Papirus.
- DANIELS, H. 2003. *Vygotsky e a Pedagogia*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola.
- DAVIS, C & DE OLIVEIRA, Z. 1990. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez.
- DOLZ, J. & B. SCHENEUWLY. 1998. Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école. Paris. ESF éditeur.
- ENGESTRÖN, Y. 1999. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: University Press.

- ENGESTRÖN, Y. 2001. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14no 1.
- ENGESTRÖN, Y., MIDDLETON, D. 1998. *Cognition and Communication at Work*. New York: Cambridge University Press.
- ENGESTRÖN, Y., MIDDLETON, D., PUNAMÄKI, and RAIJA-LEENA. 2004. (Eds.) *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.
- FIDALGO, S.S. e LIBERALI, F.C. 2006. *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra: UNIER.
- FIDALGO, S.S. 2002. *A Avaliação de Ensino-Aprendizagem: Ferramenta para a Formação de Agentes Críticos*. Dissertação de Mestrado. LAEL/PUCSP.
- FIDALGO, S.S. 2002. Aprendendo a ensinar(,) a avaliar. In *Intercâmbio*. São Paulo: Revista do programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL, vol. XI, pp.117-124.
- FIDALGO, S.S. 2004. Breve análise de avaliação de aprendizagem em livros didáticos de inglês. In *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, APLIESP, vol 7.
- FREIRE, P. 1992. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, 6a ed.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- FREIRE, P. 1996. Educando o educador. IN: A.M.A. Freire, (org) 2001. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: ed. UNESP. 55- 84.
- FREIRE, P. 1999. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- FULLAN, M. 1993. *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London.
- FULLAN, M. 1996. Turning systematic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, February: 420-423.
- GIMENEZ, T. (org.). 2002. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Eduel.

- GIROUX, H. 1988. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez/AA. Associados. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 20.
- GIROUX, H. A. 1988. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.
- GIROUX, H.A. 1992. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1999. Tradução de Magda França Lopes.
- HOFFMAN, J. 2000. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- HOLZMAN, L. What is the “Social” in “Social Development?” Paper presented at the 2004 Conference of the Jean Piaget Society: Social Development, Social Inequalities and Social Justice, Toronto, May, 2004.
- JOHN-STEINER, V. 2000. *Creative Collaboration*. New York. Oxford University Press.
- KINCHELOE, J.L 1997. *A formação do professor como compromisso político: Mapeando o Pós-Moderno*. PELLANDA, Nize Maria (Trad.). CamposPorto Alegre: Artes Médicas.
- KINCHELOE, J.L. 1987. *A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Tradução Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LANTOLF, J. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: University Press.
- LEFFA, V. 2001. *O Professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão*. EDUCAT.
- LEONTIEV, A. N. 1977. Activity and Consciousness. *Philosophy in the USSR: Problems of Dialectical Materialism*. Progress Puishers. disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm> acessado em 11/06/03.
- LEONTIEV, A. N. 1978. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LERNER, D. 2002, Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário. Porto Alegre, Artmed.
- LESSA, A.B.C.T.; LIBERALI, F.C.; FIDALGO, S.S. 2005. *English Teaching for Citizen Education: Critical Role-Taking as an Empowering Device*. Special Interest Group for Teacher Development, IATEFL - Brighton, 25 maio, v. 1/05, p. 15-17.

- LESSA, A.B.C.T.; LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. *Referenciais Teóricos para Currículo de Inglês*. Osasco - São Paulo: Fundação Bradesco, 2005.
- LIBERALI, F.C. 2002. Agente e Pesquisador Aprendendo na Ação Colaborativa. In: T. Gimenez, (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL. (109-128).
- LIBERALI, F. C. 2004. A Constituição da Identidade do Professor de Inglês na Avaliação de sua Aula. *Revista brasileira de lingüística aplicada*, Faculdade de Letras da UFMG, v. 4, p. 45-56.
- LIBERALI, F. C. 2000b. Developing argumentative processes for critical reflection. *Research Sig And Teacher Development SIG Special Joint Issue*, Leuven, v.Jun/00, 62-66.
- LIBERALI, F. C. (2006) a formação crítica do educador na perspectiva da Lingüística Aplicada. In: Lucia ROTTAVA (org.) *Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUI.
- LIBERALI, F. C. 2007. *Formação Crítica de Educadores: questões Fundamentais*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Univeristária.
- LUNT, I. 1994. A prática da avaliação. In Daniels, H. (org). 1994. *Vygostky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Tradução do inglês de Elisabeth J. Cestari e Mônica Saddy Martins. Campinas: Papirus.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1992a. Interações dialógicas entre professores e pesquisador: Aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem. Trabalho apresentado na ALFAL, UNICAMP. Campinas.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1994b. Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. *Trabalhos em lingüística Aplicada*, vol. 23, pp. 71-78. Campinas, SP: Unicamp/ IEL.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1994b. Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting development. In Alvarez, A. e Del Rio, P. (orgs.) *Education as social construction*. Madri: Infancia y Aprendizaje, p. 199-206.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1996. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. In: *The ESPECIAList*: vol. 17, n.1 1-18. São Paulo: LAEL/EDUC.

- MAGALHÃES, M.C.C. 1996/1997. O professor de línguas: Um profissional reflexivo. *Boletim da APLIEPAR* (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná). Ano VIII, n. 31, Nov/Dez 1996/Jan1997.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1996a. Pesquisa em formação de educadores: pragmática como negociação de sentidos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 30, p. 57-70.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1998. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESPECIALIST*, v. 19, n. 2, p. 169-184. São Paulo: LAEL/EDUC.
- MAGALHÃES, M.C.C. 2001. Narrative and argument in teacher and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. In: HEDEGAARD, M. (org.) *Learning in Classrooms: a Cultural-Historical Approach*. Aarhus University Press, pp. 352-369.
- MAGALHAES, M.C.C. 2002. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: T. GIMENEZ (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, p. 39-58.
- MAGALHAES, M.C.C. 2005. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras.
- MAGALHÃES, M.C.C. & LIBERALI, F.C. 2004. O Interacionismo Sociodiscursivo em Pesquisas com Formação de Educadores. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 2, p. 105-111.
- MAGALHÃES, M.C.C. (org.) 2004. *A formação do professor como um profissional crítico*. Mercado de Letras, Campinas, SP.
- MCLAREN, P. 2000. *Multiculturalismo revolucionário*. MORAIS, Márcia; COSTA, Roberto C. (Trad.). Porto Alegre: ARTMED, pp25-49.
- MÉNDEZ, J.M.A. 2002. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed.
- MIZUKAMI, M.G.N. 1986. *Ensino: as Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU.
- MOITA LOPES, L.P. 1994. *Uma visão sociointearecional do discurso e da aprendizagem*. Mimeo.
- MOITA LOPES, L. P. 2003. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: L. Barbara e R.C.G. Ramos (orgs.), *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.

- MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L.C. 2002. IDENTIDADES: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L.P. 1995. Interação e aprendizagem de leitura em sala de aula de língua estrangeira e materna na escola pública. In: L.P. Moita Lopes & M.C. Mollica, (orgs.) *Espaços e Interfaces da Lingüística e da Lingüística Aplicada. Cadernos Pedagógicos*. UFRJ.
- MOITA LOPES, L.P. 1996. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L.P. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: Inês Signorini e Marilda C Cavalcanti. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.
- MOLL, L. 1996. *Vygotsky e a educação: Explicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- NORTON, B. & TOOHEY, K. 2001. Changing Perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly*, Vol.35, no 2.
- O'MALLEY, J. M. & VALDEZ PIERCE, L. 1996. *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teacher*. New York: Addison-Wesley.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 1998. *Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. (Brasil) Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 1998. *Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução*. (Brasil) Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 1998. *Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Temas Transversais*. (Brasil) Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF.
- PERRENOUD, P. 1999. Formar professores em contextos sociais em mudança. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12. p. 5-19. Trad. de Denise Barbara Catani.
- PERRENOUD, P. 1998. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: Entre duas lógicas*. Tradução do francês de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.

- RAMOS, R.C. 1998. *Questionário de Necessidades/Expectativas*. Questionário utilizado no Curso Reflexão sobre a Ação: o professor de Inglês: aprendendo e ensinando, da PUC – SP, para professores de Inglês da rede Pública Municipal e Estadual de São Paulo.
- REGO, M.T. 1995. Vygotsky: *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- ROMÃO, J.E. 1999. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez & Instituto Paulo Freire.
- ROMERO, T.R.S. 2004. Os desafios da avaliação: contribuições da visão sócio-cultural. In *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, APLIESP, vol 7.
- SCHEUWLY, B.; DOLZ, Joaquim. 2004. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Trad. e org.). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SCHNEUWLY, B. Contradição e desenvolvimento: Vygotsky e a pedologia. Comunicação para o workshop “Aprendizagem e “Desenvolvimento” Universidade de Bordeaux II, Bordeaux. (mimeo).
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. et al. 2004. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Trad. e org.: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SCHNEUWLY, B. 1994. Tools to master writing: Historical glimpses. In: Werstch, J. & Ramirez, J. D. *Explorations in Socio-cultural Studies*, Vol. 2. p.137-147.
- SHIMOURA, A. 2005. *Projeto de Formação de Professores de Inglês para Crianças: o Trabalho do Formador*. Tese de Doutorado. LAEL/PUCSP.
- SMYTH, J. 1989. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 40, no. 2, p.2-9.
- SMYTH, J. 1992. Teachers’ work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, vol. 29, no. 2, p. 267-300.
- SMYTH, J. 1987. *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. The Falmer Press.
- VYGOTSKY, L.S. 1930 Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. In: Cole, M. et al (eds.) *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- Vygotsky, L.S. 1993/1998. *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*. Paris: L’Harmattan.

- VYGOTSKY, L.S. 1930/1984. *O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança*.
- VYGOTSKY, L.S. 1934. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. 1934. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L.V. 1930. Interaction between learning and development. In: M. Cole; V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Cambridge University Press. *Research Journal* 29(2).
- VYGOTSKY, L.S. 1930. In: M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner; e E. Souberman 1978, *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA, Harvard University Press.
- WELLS, G. 1991. *Talk for learning and teaching*. To be published.
- WERTSCH, J e SMOLKA, A.L.B. 1993. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: Harry Daniels (org.). *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Campinas, SP: Papirus, Campinas: Papirus, p. 121-150.
- WERTSCH, J.V. 1991. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- WERTSCH, J.V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. 1998. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: ARTMED.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. 1997. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge. Cambridge University Press.
- ZEICHNER, K. M. 1993. *A formação reflexiva do professor: Idéias e Práticas*. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER, K.M. e LISTON, D.P. 1987a. *Teaching Student Teacher to Reflect*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-45.

ANEXO

Exemplo de unidade em inglês para o 1º ano do Ciclo II

Social Activity: reading magazine

Genres: Magazine Covers and recipes

1 – Discussing the social activity:

Discuss the following questions with your colleagues:

1. Which magazines do you know?
2. Which sections of the magazines are you most attracted to? Why?
3. When and where do you read magazines? (In which situations do you read magazines?)
4. Is reading magazines a hobby or leisure activity?
5. Discuss with a colleague: What is the importance of magazines in the life of young people (adolescents)?
6. What is the contribution of this type of reading to the professional, personal and critical education of adolescents (young people)?
7. Do all types of magazines contribute to this education? Why? How?

2 – Observing magazine covers :

1. Do you read the magazine cover?
2. What type of information can you find on the cover page of a magazine?
3. What is the purpose of magazine covers? What is the objective of magazine covers?
4. Analyze the magazine covers and say who the probable readers are? Analyze the magazine covers. Who are the probable readers? How do you recognize them?
5. Discuss the objective/ main of these magazines.
6. What are the magazines about?
7. How were these subjects treated?
8. What does the magazine names suggest about their target audience, theme, interests?

9. What is the average price of magazines published for young people? do these prices vary in comparison to other types of magazines? Discuss the possible reasons for that?
10. Look at the images used on the cover pages of youth magazines and discuss what they indicate about the subject of these magazine issues.
11. Identify the headlines of youth magazines.
12. Underline the words that suggest what the theme is, and circle the words that qualify these themes. What is the grammatical difference between them?

3 – Observing the headlines

1. Look at the three headlines paying attention to the order of nouns and adjectives.
2. Write these headlines in Portuguese, imagining that they are going to be published in a Brazilian magazine. Now do the same to the Brazilian headline of *National Geographic Kids*.
3. Look at the subjects below and relate them to the qualities on the other column. Try to create a headline – if possible, one for a youth magazine.

subjects /themes	qualities
Environment	Healthy
Summer	Great
Face/ Body	Fun
School	Wonderful
Vacation	New
Make up	Ugly
Computer	Pretty
Sport	Favorite
	Ultimate
	Amazing
	Current
	Easy
	Annoying

4 - Challenge I

You are a new member of the team responsible for the new fashion/ sport school magazine. Create an appealing headline for the themes that are being developed. Imagine and take notes of what you would write in the main section of the magazine according to each theme.

Look at the themes below and choose the one you like best.

Sports	Pan American Games players equipment competition Schedule
fashion	where to buy clothes combination fashion show Make up

In this section I learned:

	Well	Not so well	Examples
To recognize the readers of magazines.			
To connect nouns and adjectives.			
New adjectives			
To write a heading.			
Others:			

5 - Challenge II

There will be a party in your school and each student needs to bring a dish which s/he prepared alone. In order to try out a new recipe, which magazine section can help you?

6 – Discussing the Social Activity:

Discuss the following questions with your colleagues.

1. Do you cook? What do you like/have to cook? How frequently do you cook?
2. Do you use recipes? Why?

7 - Analyzing the genre

1. Are all recipes presented in the same way? Where do you find the recipes that you use?

2. Look at some recipes and relate them with their presentation format

Use the information for the recipe for *chocolate glops*, found in the site: <http://kids.Nationalgeographic.com/activities/recipes/chocolate-glops> to answer the questions below:

3. How would you divide the text into parts? Name each part.

A.

B.

4. Is it possible to cook following only the first part of the recipe? What other information do you need?

5. Read the recipe and complete the parenthesis with the correct letter (A or B) according to the part of the text in which you will find the following definitions.

() description of ingredients

() descriptions of actions to be taken

() description of measures or quantities

() adjectives that describe the dish

() use of utensils that indicate the measures of quantities

() indication of utensils relating to where to cook or where to place the ingredients

8 - Analyzing the genre II

1. Underline all the verbs that you find in the instructions
2. What was the verb tense used? Why?
3. Classify the words found in the recipe under the columns below

HOW TO MIX	HOW TO COOK	FOOD

4. Add the words below to the columns above

Toss	pour over	grind	Mince
Egg	Salad	boil	Mash
Stir	Fry	eggs	cake or bread
meat or potato	Toast	egg or fish	carrot and green bean
Roast	Grill	Mixture	whisk
nuts, peanuts or bread	Beat	fold in	steam

- 5 - In pairs, make a list of actions + food. Use the dictionary if you need. Follow the example

Fry eggs

9 - Analyzing the genre III

Re-read the list of ingredients used to prepare *Chocolate Glops* and answer the following questions

1. What words are used to measure quantities of ingredients?
2. Are these measures common in our country?
3. What are the measures that we, Brazilians, use that correspond to the words you found? Can you convert these measures?
4. Use the conversion table below to answer the following questions.

Cookware	Measurements
1 teaspoon	5 millimeters
1 tablespoon	15 millimeters
1, 76 pint	1 liter

5. Convert the recipe to measures used in Brazil.
6. If you wanted to make this recipe for your classmates, how much would you have to buy of each ingredient? Consider how these ingredients are commercialized in the supermarket

10 - Analyzing the genre IV

Look at the different recipes and answer the questions.

1. In which recipe is health considered? Explain.
2. Do the recipes show cultural aspects? What does this inform us of the culture?
3. Which verbs are used to indicate procedures? Design a picture glossary with the verbs of procedure that you have studied.
4. What measures are used in these recipes? Is there any measure that has not been mentioned before? If there is, research the conversion for this measure in Brazil.
5. Which words are used to indicate the sequence of actions?

11 - Learning analysis and reflection

1. Look at the Madeleine recipe, discuss the questions below with your colleagues, answering them.

2. Where can you find the following information.

Ingredients: _____

Instructions: _____

Measures or quantities: _____

3. What are the measures used in this recipe? Are they the same as in our country?

4. Make a list of all the actions that you need in order to make Madeleine. Copy and order the parts of the texts.

5. Which words could be used to connect each action in a sequence?

And in second then when first next the

6. Why do we need quantifiers for some ingredients?

7. Read the list of ingredients below and organize them in the table that follows.

90 grams butter

90 grams flour

75 grams granulated white sugar

10 grams brown sugar

a tablespoon of honey

2 eggs

Numbers	Numbers + units of measure
Countable nouns	Uncountable nouns

8. Why do some items require only numbers and others require measures also?

Madeleine recipe**You will need:**

90 grams butter, 90 grams flour, 75 grams granulated white sugar, 10 grams brown sugar, a tablespoon of honey (it is the ingredient which will flavor your Madeleine's, so choose it carefully), 2 eggs, salt. Butter for the mould.

And Madeleine molds.

The recipe

Melt the butter.

In a bowl, whisk together sugar, eggs and a pinch of salt. When the mixture whitens, add progressively the flour and mix with a wooden spoon. Then add butter and honey and mix smoothly. Put in the fridge half an hour.

Take out of the fridge half an hour before baking.

Preheat the oven 200°C.

Butter the Madeleine's mould. Put a full tablespoon of batter in each mold.

Cook five to ten minutes (depends on the size of the molds). The cakes have to be lightly golden and swollen in their middle.

9. Notice the ingredients in the Madeleine recipe, discuss in groups and answer.

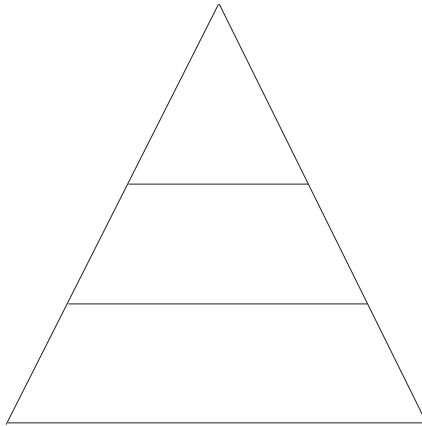
- Do you think this recipe can be modified to become healthier?
- Which of the Madeleine ingredients can be considered healthy? Why?
- Make a list of meals that you have in a week. Use the table below to help you record the data.

Table 1 – list of meals made in a week

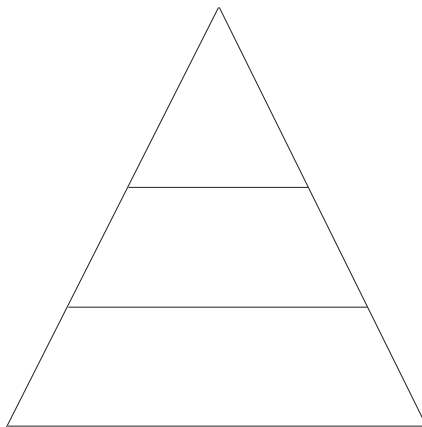
Meal	1st day	2nd day	3rd day	4th day	5th day	6th day	7th day

- Have you ever heard of the food pyramid? Look for information in the library and try to complete the pyramid below (table 2) with the food categories.

Table 2 – food pyramid



- e. Now try to complete the next pyramid (table 3) with the food that you consume in a week – the ones you put in table 1.



- f. What can you conclude with the reading of this last pyramid (table 3)?
g. Do you think you have a healthy diet? Why?

12 - Challenge III

You have been asked to contribute to the *National Geographic Kids Magazine* by sending a recipe suggestion from Brazil. Think of a dish, drink or dessert that you can prepare well, and write down the recipe. Don't forget to use the adequate structures for the genre, and to use specific vocabulary.

Use the questions below as a guide to write you recipe:

- a. From which part of Brazil is the recipe? How does this influence the recipe?
- b. What is the title? How can you make the title more interesting?
- c. Make a list of ingredients. Which are the verbs related with each ingredient? In which verb tense must the ingredients be presented?
- d. How should I organize the sequence of actions in the procedure? Should I write the actions as topics? Should I use sequence organizers?
- e. In which part of my text will I present the measures of ingredients?
- f. Which ingredients must be followed by units of measure? Why?
- g. Which ingredients can I use in this recipe to make it healthier? Can I replace any ingredient or even decrease the quantity of any ingredient?

13 - Analysis and reflection of what was learnt

In pairs, discuss the following questions:

- a. What are the main objectives of this unit?
- b. What is the relationship between this unit and real situations?
- c. In which situations can you use what you learnt?
- d. Which activities were more interesting? Why?
- e. Is there anything you would like to know more about this genre?
- f. Is there anything that makes you feel insecure, and that you think you need to practice more?
- g. Share your answers with your colleagues and with your teacher

editoração, ctp, impressão e acabamento

imprensaoficial

Rua da Mooca, 1921 São Paulo SP
Fones: 6099-9800 - 0800 0123401
www.imprensaoficial.com.br

