

Governo de Estado do Acre
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Série Cadernos de Orientação Curricular

Orientações Curriculares
para o Ensino Médio

CADERNO 1 - Língua Inglesa



Rio Branco - Acre
2010

Governador do Estado do Acre
Binho Marques
Secretária de Estado de Educação
Maria Corrêa da Silva
Diretor de Ensino
Josenir de Araújo Calixto
Gerente Pedagógico de Ensino Médio
Nagila Dourado Carvalho

Governo do Acre
Secretaria de Estado de Educação
Rua Rio Grande do Sul, 1907 - Aeroporto Velho
CEP: 69903-420
Tel. (068) 3213 - 2355 - Fax: (068) 3213 - 2355
Email: ensinomedio.educacao@ac.gov.br

Professores do Acre,

As Orientações Curriculares ora apresentadas constituem uma importante ferramenta para a organização do trabalho do professor. A Secretaria de Estado de Educação tem tido como premissa nesses últimos doze anos assegurar que cada um dos nossos alunos tenha a aprendizagem adequada à sua série. Para isso, é fundamental que a escola e o professor tenham clareza do que deve ser ensinado em cada um dos componentes curriculares e em cada série.

Esta Orientação Curricular busca fomentar a construção de uma nova escola e de uma nova sala de aula, em que o aluno assuma um papel de construtor do conhecimento e o professor o de grande articulador dos caminhos que levam à aprendizagem.

Essa decisão exige de todos nós professores, coordenadores, diretores e gestores do sistema a tomada da difícil decisão de aprender a aprender. Será difícil porque teremos que revisitar a nossa história, as nossas crenças e convicções e traçar um modelo de gestão de sala de aula, de escola e de sistema pautado pela incerteza.

Temos a convicção de que a escola deste novo milênio deverá assegurar o domínio dos conhecimentos científicos, a formação de habilidades e de atitudes que possibilitem aos alunos resolver os seus problemas.

Desejo que estas Orientações Curriculares sejam experimentadas, criticadas e reelaboradas como estratégias para a reorganização do trabalho escolar e que o conhecimento científico e as experiências dos diferentes atores sociais envolvidos sirvam como ponto de partida para a construção desse novo fazer nas nossas escolas.

Maria Corrêa da Silva
Secretária de Estado de Educação

Sumário

Apresentação

Introdução

O papel da escola hoje

Os adolescentes e jovens ‘adotados’ como alunos

Os propósitos da Educação Básica nestes tempos que vivemos

Do que falamos quando falamos em objetivos, conteúdos e atividades?

Uma nota sobre conceitos de avaliação

Breves considerações sobre os temas transversais ao currículo

O lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar

Referências Curriculares

Breves considerações sobre o ensino de Língua Inglesa

- O ensino de línguas estrangeiras nos PCNs

- Ensino de línguas estrangeiras: currículo e estratégias didáticas

Contribuições à formação dos alunos

Língua Inglesa e as outras áreas curriculares

Objetivos do ensino

Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos, Propostas de Atividade e Formas de Avaliação

Sugestões de materiais de apoio

Bibliografia

Todos terão direito a receber educação.

Todos terão direito a uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-los a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se útil na sociedade.

Texto baseado na Declaração Nacional dos Direitos da Criança

Apresentação

Cadernos para o professor

Esta publicação integra a Série Cadernos de Orientação Curricular, que reúne subsídios para o trabalho pedagógico com as diferentes áreas curriculares, e é destinada aos professores do Ensino Médio de todas as escolas públicas do Acre.

Em 2008 e 2009, foram elaborados subsídios semelhantes para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que vêm se constituindo em importantes referências para o planejamento pedagógico nas escolas. E, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi elaborada recentemente a publicação Planejamento Escolar - Compromisso com a aprendizagem, um texto complementar importante, com enfoque nas questões de avaliação, planejamento e intervenção pedagógica e com alguns tópicos coincidentes com o conteúdo deste Caderno.

A finalidade dessas publicações é apoiar as equipes escolares no processo de concretização do currículo - um currículo que assegure a melhor aprendizagem possível para todos os alunos, razão de ser da educação escolar e de tudo o que se faz nos sistemas de ensino. Também por essa razão, há um processo de formação de professores em curso, cujo conteúdo principal são as Orientações Curriculares ora propostas, que são desdobramentos, atualizados, dos Parâmetros e Referenciais Curriculares elaborados anteriormente.

Em relação a este material, é importante não perder de vista que, por mais flexível que seja, toda proposta curricular estabelece, ainda que de modo geral, quais são as conquistas esperadas progressivamente a cada ano de escolaridade, tendo em conta o que foi estabelecido nos anos anteriores. Assim, tomar como referência o que preveem os quadros com as orientações curriculares deste Caderno pressupõe avaliar os conhecimentos prévios e o processo de aprendizagem dos alunos, tanto porque esse tipo de avaliação é um princípio pedagógico como porque é condição para ajustar as expectativas, os conteúdos e as atividades especificadas. Considerar o que está indicado em cada quadro, de cada uma das áreas curriculares, implica considerar também o fato de que os alunos não necessariamente terão os saberes previstos se, nos anos anteriores, o trabalho pedagógico se orientou por outros pressupostos e por outros indicadores.

A iniciativa de, neste momento, apresentar esses subsídios para os professores acrianos é, como toda iniciativa na área educacional, decorrente de uma análise da situação atual, dos desafios hoje colocados e de uma concepção sobre o papel do professor na educação escolar. O propósito central é contribuir com os professores do Ensino Médio de todo o Estado do Acre na importante tarefa de ensinar a todos.

Equipe de Elaboração da Série Cadernos de Orientação Curricular

Introdução

Nesta Introdução são abordadas questões relacionadas à função social da escola, os propósitos Educação Básica, como desdobramentos, e alguns caminhos para alcançá-los, seguidos de algumas considerações importantes sobre objetivos, conteúdos e atividades de aprendizagem e de avaliação.

O papel da escola hoje

Hoje, talvez mais do que nunca, há um compromisso ético e pedagógico que não podemos deixar de assumir com as crianças e jovens que são alunos das nossas escolas: oferecer todas as possibilidades que estiverem ao nosso alcance para que eles conquistem o conhecimento sobre as ‘coisas do mundo’, interessá-los com propostas desafiadoras e significativas, incentivá-los a procurar respostas para suas próprias questões, mostrar que as suas descobertas intelectuais e suas idéias têm importância, encorajá-los a darem valor ao que pensam, potencializar a curiosidade em relação às diferentes áreas do conhecimento, familiarizando-os - desde pequenos e progressivamente - com as questões da linguagem, da matemática, da física, da biologia, da química, da tecnologia, da arte, da cultura, da filosofia, da história, da vida social, do mundo complexo em que vivemos.

Do ponto de vista pedagógico, o desafio, portanto, é propor boas situações de ensino e aprendizagem, ou seja, situações que de fato levem em conta as hipóteses e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que pretendemos que eles aprendam e que lhes coloquem novos desafios. Assim estaremos cumprindo uma tarefa essencial da educação escolar: favorecer um contato amistoso de todos com o conhecimento nas diferentes áreas desde pequenos. Ou, em outras palavras, alimentar os alunos...

A esse respeito, é importante dizer que o professor e lingüista Egon de Oliveira Rangel presenteou-nos, recentemente, com uma explicação belíssima sobre o sentido da palavra ‘aluno’ e sobre essa condição, nem sempre bem-entendida, em que crianças, jovens e adultos são colocados na escola. Ao referir-se à recente história da educação em nosso país, comentando duas perspectivas opostas (uma, a que chama de *tradicional*, dominada por preocupações praticamente exclusivas com o que e como ensinar, e outra, muito diferente - e com a qual nos identificamos - em que a aprendizagem, ou melhor, o que já sabemos a respeito dela, comanda o ensino), recupera a história e desloca o aluno para o lugar de sujeito:

*Circulou por muito tempo, entre os educadores, uma versão fantasiosa da etimologia de **aluno** que atribuía a essa palavra de origem latina a composição **a-lumnus**. O primeiro componente, **a-**, seria um prefixo com significado de ‘privação’; e o segundo seria uma das formas da palavra **lumen/luminis** (luz). Assim, **alumnus** significaria ‘sem-luzes’. Entretanto, **alumnus** origina-se não de **lumen**, mas de um antigo particípio de **alere** (alimentar), e significava ‘criança de peito’, ‘criança que se dá para criar’ (RANGEL: 2000)¹.*

E, aliando-se aos que defendem a centralidade do aluno no processo pedagógico - que tem como metáfora e como razão de ser *alimentar as crianças (e jovens)* que foram *adotadas* pela escola -, o autor acrescenta:

¹ RANGEL, Egon de Oliveira. Para não Esquecer: de que se lembrar, na hora de escolher um livro do *Guia?* - Livro didático e sala de aula: cômodos de usar. Brasília: MEC/SEF, 2000. (36) f. BBE.

Atentos aos movimentos, estratégias e processos típicos do aprendiz numa determinada fase de sua trajetória e num certo contexto histórico e social, há os educadores que procuram organizar situações e estratégias de ensino o mais possível compatíveis e adequadas. Nesse sentido, o esforço empregado no planejamento do ensino e na seleção e desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas pertinentes acaba tomando o processo de aprendizagem como princípio metodológico de base.

Tal como indicam os propósitos apresentados mais adiante, a tarefa política e pedagógica, na Educação Básica, é tornar a escola, de fato, um espaço-tempo de desenvolvimento integral dos alunos, de ampliação dos processos de letramento, de múltiplas aprendizagens, de aquisição do conhecimento considerado necessário hoje e de convívio fecundo entre eles. Nossa tarefa, metaforicamente falando, é ‘alimentá-los’, o que significa garantir:

- acesso aos saberes, práticas e experiências culturais relevantes para o desenvolvimento integral de todos, ou seja, para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades - cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de relacionamento pessoal e de inserção social;
- experiências, conhecimentos e saberes necessários para que possam progressivamente participar da vida social como cidadãos;
- desenvolvimento da personalidade, pensamento crítico, solidariedade social e juízo moral, contribuindo para que sejam cada vez mais capazes de conhecer e transformar (quando for o caso) a si mesmos e ao mundo em que vivem;
- domínio das ferramentas necessárias para continuar aprendendo para além da escola.

Para tanto, no que isso diz respeito à proposta curricular (que é apenas um dos muitos aspectos em jogo), há diferentes níveis de concretização, conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional, estabelecem uma meta educacional (...) Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

(...) O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios. Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações através do diálogo entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente.

O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos.

O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos. A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução. Apesar da responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola através da co-responsabilidade estabelecida no projeto educativo.

A perspectiva, agora, em se tratando da proposta atual para o Estado do Acre, é desenvolver uma parceria 'experiente' para apoiar as escolas na efetivação do terceiro nível de concretização do currículo, ou seja, na definição dos desdobramentos, do que está previsto nos documentos curriculares existentes, em algo que se assemelhe a um plano geral de ensino específico da disciplina - a que chamaremos aqui de quadro curricular. Desse modo, entendemos que será possível contribuir para a consolidação dos propósitos especificados mais adiante e, conseqüentemente, com a melhor aprendizagem possível para os alunos das séries mais avançadas da Educação Básica.

Os adolescentes e jovens 'adotados' como alunos

A instituição escolar só poderá cumprir com a tarefa social de garantir acesso e permanência do aluno na escola, qualidade de sua aprendizagem e desenvolvimento das capacidades que contribuam para sua formação como pessoa se souber minimamente 'quem é' esse aluno - tendo em conta os processos de construção do conhecimento, de socialização, de constituição da identidade, de construção de projetos de vida, de interação com o mundo em que vive. Avançar na compreensão de como se dão esses processos é um desafio necessário.

Em condições ideais, a faixa etária dos alunos do 5o ao 9o ano seria a de 11 a 14 anos, caracterizada como pré-adolescência e adolescência e, no Ensino Médio, de 15 a 17 anos, final da adolescência. No entanto, em função da acentuada defasagem idade-série, característica da escola brasileira hoje, nessa etapa da escolaridade há alunos mais velhos - o percentual de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental com idade acima da correspondente à série é superior a 60% e a isso se soma uma grande variação de faixa etária, sobretudo nas séries mais avançadas e nos cursos noturnos. Por isso, atualmente o universo de alunos, não só do Ensino Médio, mas também do 5o ao 9o ano, pode ser caracterizado como juvenil, uma vez que a noção de juventude inclui tanto os mais novos como os mais velhos.

Uma reflexão sobre quem é, afinal, o aluno a quem a educação escolar se destina exige, entretanto, ir além das características etárias mais elementares: é preciso considerar especialmente os aspectos de ordem cognitiva e sociocultural. Não pode ignorar as singularidades da população juvenil que frequenta a escola, sob risco de não ser possível mediar adequadamente o processo de construção de conhecimento e de cidadania de seus alunos.

Infelizmente, ainda hoje não há conhecimento suficiente sobre a juventude no Brasil - o que existe diz respeito sobretudo a jovens dos grandes centros urbanos, o que não dá conta da

diversidade que caracteriza essa fase da vida: quase nada se sabe, por exemplo, sobre a vivência juvenil no meio rural.

Considerando uma mesma faixa de idade, o que se verifica é que geralmente são bem diferentes os adolescentes e jovens que vivem em famílias de classe média ou de camadas mais populares, em um grande centro urbano ou no meio rural, com maior ou menor acesso aos bens culturais, à informação, ao conhecimento. Além disso, apesar de todas as transformações físicas próprias da juventude, esta é um fenômeno social e não há definições rígidas de início e fim: isso é algo que depende do momento histórico, do contexto social e da própria trajetória familiar e individual de cada um.

Em qualquer caso, entretanto, a sociabilidade ocupa um lugar central na vida dos adolescentes e jovens: o grupo de amigos constitui-se em um espaço importantíssimo de convívio e busca de respostas para as inquietações, preocupações, dúvidas. É nesse espaço, entre iguais, que eles podem vivenciar novas experiências, criar símbolos de identificação e laços de solidariedade, meios próprios para realizar descobertas (sobre o mundo e sobre si mesmos) necessárias à constituição da própria identidade e dos projetos de vida.

Entretanto, nem sempre as peculiaridades desse momento da vida têm sido consideradas em sua real importância, porque a concepção predominante tanto na sociedade como na escola tem o foco no futuro, no que será preciso para "a vida que virá". Isso faz com que as necessidades do agora, as potencialidades e os valores que devem ser privilegiados na formação dos adolescentes e jovens para se situarem em relação ao mundo, a si mesmo e aos outros, na fase da vida em que estão, nem sempre sejam levadas em conta.

A possibilidade da escola se constituir de fato em um espaço privilegiado de construção de referências para os alunos, em um espaço efetivamente formativo, depende do conhecimento que conseguir obter sobre como se dá o seu processo de constituição da identidade. Não se pode perder de vista, por exemplo, que particularmente os adolescentes e jovens dos setores populares vêm sendo socializados no interior de uma cultura da violência, marcada por discriminação e estereótipos socialmente construídos, que tende a produzir uma identidade influenciada pelo sentimento de inferioridade. Essa cultura está presente em diferentes instâncias da sociedade, inclusive na escola, e acaba por prejudicar o desenvolvimento pleno de cada um.

Também é importante considerar que a identidade não deve ser restrita à dimensão de auto-imagem individual ou grupal. Não é apenas a pergunta 'quem sou eu?' que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também 'por onde e para onde vou?'. A identidade individual e coletiva de alguma forma interfere na invenção de caminhos para a vida a partir do presente e requer a construção de um conjunto de valores relacionados a estas questões existenciais nucleares para todo indivíduo: quem eu sou, quem eu quero ser, o que quero para mim e para a sociedade. Isso exige uma busca de autoconhecimento, compreensão da realidade e do lugar social em que se está inserido.

Todo jovem, de um jeito ou de outro, tem projetos que são fruto de suas escolhas, conscientes ou não, bem como de suas condições afetivas e das oportunidades oferecidas (ou não) socialmente. Essas escolhas são ancoradas em uma avaliação da realidade, seja ela qual for, conforme as possibilidades de compreensão que cada um tenha de si mesmo e do contexto em que está inserido. Os projetos de vida não dizem respeito apenas a um futuro distante, mas, ao contrário, implicam um posicionamento do jovem no presente, em relação ao meio social e ao contexto em que vive, tendo em conta os recursos que encontra para lidar com o seu cotidiano. Podem ser individuais e/ou coletivos, mais amplos ou restritos, com perspectiva de curto ou médio prazo. De qualquer modo, tendem a ser dinâmicos, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios adolescentes e jovens e/ou conforme as mudanças no campo das possibilidades que estão dadas ou que são conquistadas.

Em relação aos adolescentes e jovens mais pobres, é importante considerar que, nesse caso, às inseguranças da própria condição juvenil somam-se as dificuldades de sobrevivência e também,

não raro, os efeitos de uma baixa auto-estima produzida pelas discriminações que geralmente sofrem. Esse conjunto de adversidades tende a dificultar a constituição de projetos que afirmem a dignidade. Como instituição pública e educacional que é, a escola pode desempenhar um importante papel para melhorar a auto-estima desses alunos e contribuir não só para o seu desenvolvimento como pessoa e como estudante, mas também para a construção de referências para seus projetos de vida.

Propósitos da Educação Básica nestes tempos em que vivemos²

O que aqui se apresenta são compromissos necessários para favorecer a ampliação progressiva de capacidades, conhecimentos, saberes e experiências que se pretende que os alunos conquistem na escola.

Quais são os propósitos³?

- Oferecer aos alunos um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas relevantes, definido a partir de diferentes ciências e outros campos da cultura, assim como promover a compreensão do caráter histórico, público, coletivo e mutante desses tipos de conhecimento.
- Consolidar contextos institucionais apoiados nos valores de liberdade, tolerância, igualdade, verdade, justiça, solidariedade e paz, e promover a reflexão do sentido desses valores em contextos particulares.
- Contribuir para que os alunos desenvolvam o sentido de pertencimento social e cívico-político.
- Favorecer o desenvolvimento de atitudes favoráveis de cuidado consigo mesmo e com os outros, a partir do conhecimento de práticas construtivas e de zelo com a saúde.
- Criar oportunidades para que os alunos conheçam e valorizem o patrimônio natural e cultural da cidade e do país, tomando-os como temas de estudo em diferentes áreas curriculares e incluindo nas propostas didáticas o acesso ao patrimônio artístico, arquitetônico, recreativo, informativo e de serviços da cidade/região.
- Desenvolver propostas que, partindo do reconhecimento das situações de desigualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos, assegurem aprendizagens fundamentais e enriqueçam a perspectiva universal da cultura a que todos alunos têm direito, sem desqualificar ou desconsiderar suas referências pessoais, familiares e culturais.
- Garantir o direito de expressão do pensamento e das ideias dos alunos, mesmo que divergentes das posições do professor e dos colegas, e o exercício de discutir diferentes pontos de vista, acolher e considerar as opiniões dos outros, de defender e fundamentar as próprias opiniões e de modificá-las quando for o caso.
- Fazer de cada sala de aula um ambiente de trabalho colaborativo, para que os alunos possam enfrentar os desafios colocados, sabendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que contam com apoio para darem o melhor de si.

² A formulação destes propósitos teve como referência os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (MEC, 1997), Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires (2004), Matrizes de Referência em Língua Portuguesa para o 1º Ciclo da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2007) e Caderno de Orientações Para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial (Secretaria Estadual do Acre e Secretaria Municipal de Rio Branco, 2008).

³ A formulação destes propósitos teve como referência o documento Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires (2004).

- Estimular e ajudar os alunos a se comprometerem com sua própria aprendizagem, confiarem em seus recursos pessoais e em suas possibilidades e desenvolverem uma adequada postura de estudante.
- Promover o respeito e a valorização das atividades escolares e a prática de hábitos de estudo e trabalho, criando condições para que os alunos façam escolhas em relação às formas de trabalho, administração do tempo, atividades a serem desenvolvidas e áreas de conhecimento a aprofundar.
- Planejar instâncias que permitam aos alunos avaliar suas próprias tarefas e dos demais colegas, bem como o percurso pessoal de aprendizagem, dispondo de informações sobre o ponto em que se encontram em relação às expectativas de alcance, para poderem analisar seus avanços e suas dificuldades.
- Preservar, ao longo da escolaridade, a continuidade da experiência escolar dos alunos, identificando prioridades e estabelecendo critérios para a inclusão de diferentes projetos que enriqueçam o trabalho pedagógico.
- Equilibrar as propostas de trabalho individual e grupal, enfatizando, em todos os casos, a necessidade e importância de compromisso com a própria aprendizagem e com a cooperação entre os pares.
- Garantir a participação dos alunos no planejamento, realização e avaliação de projetos a curto, médio e longo prazo.
- Constituir normas adequadas para a convivência, o trabalho escolar, o cuidado com os materiais, equipamentos e espaços comuns, zelando para que essas normas sejam efetivamente cumpridas, com as ajudas que se fizerem necessárias.
- Criar instâncias apropriadas, quando necessário, para o debate de insatisfações, reivindicações e divergências, utilizando a discussão fraterna - e dispositivos deliberativos, se for o caso - como forma de encontrar respostas para situações de conflito, tendo em conta diferentes alternativas e as respectivas conseqüências.
- Contribuir para que os alunos assumam responsabilidades e participem das decisões coletivas, aceitando os riscos e aprendendo a partir dos erros cometidos.
- Planejar propostas específicas, relacionadas aos temas em estudo, e aproveitar situações cotidianas e acontecimentos ocasionais oportunos, para ajudar os alunos a compreenderem as implicações de diferentes posições éticas e morais.
- Organizar os tempos e espaços de trabalho que favoreçam o melhor desenvolvimento possível das propostas.
- Promover situações que incentivem a participação dos alunos em atividades comunitárias e que lhes permitam compreender as problemáticas que afetam os diferentes grupos de pessoas, comprometendo-os com propostas que extrapolem os limites da sala de aula e 'ganhem a rua': campanhas na comunidade, correspondência com os meios de comunicação emitindo opinião sobre problemas que lhes preocupam, intercâmbio com outras instituições etc.
- Criar contextos - projetos, atividades de comunicação real, situações de publicação dos escritos - que evidenciem as produções dos alunos e justifiquem a necessidade da escrita correta e da adequada apresentação final dos textos.
- Elaborar e desenvolver um amplo programa de leitura na escola, articulando todas as propostas em andamento e outras consideradas necessárias, ações que envolvam intercâmbio com os familiares e uso dos recursos disponíveis na comunidade, de modo a constituir uma ampla rede de leitores que se estenda para além do espaço escolar.

- Garantir o acesso permanente dos alunos a diferentes portadores de texto, gêneros textuais, situações de leitura e escrita e propósitos sociais que caracterizam essas práticas.
- Preservar o sentido que têm as práticas de leitura e escrita fora da escola, buscando a máxima coincidência possível entre os objetivos de ensino destas práticas na escola e os seus objetivos sociais, ou seja, utilizando todo o conhecimento pedagógico para não ‘escolarizá-las’.
- Criar oportunidades para que os alunos conheçam e usem tecnologias de informação e comunicação e que desfrutem de todos os meios de acesso ao conhecimento e bens culturais disponíveis, como bibliotecas, museus, centros de cultura e lazer, videotecas etc.
- Assegurar que os alunos possam exercer os seus direitos de leitores, escritores e estudantes das diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, como leitores, podem fazer antecipações quando leem, formular interpretações próprias e verificar sua validade, perguntar o que não sabem, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido, criticar as mensagens de que é destinatário direto ou indireto. Como escritores, devem produzir textos que façam sentido, em situações de comunicação real, com tempo suficiente para escrever e revisar conforme a necessidade, podendo solicitar ajuda quando preciso e elegendo leitores para analisar a qualidade dos próprios textos. Como estudantes das diferentes áreas do conhecimento, podem expressar suas hipóteses e seus saberes sobre qualquer assunto, recebendo ajuda para fazê-lo e para avançar em seu processo de compreensão.
- Priorizar metodologias pautadas no trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições que os alunos possam testar, validar ou refutar, experimentando diferentes formas de pensar, aprender e se expressar.
- Considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, a serem tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como ‘a’ razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode, em hipótese alguma, se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os alunos para ‘irem bem’ nas provas externas.

Como alcançá-los?

Para que a escola possa constituir-se e consolidar-se como esse lugar de aprendizagem e de produção de conhecimento para todos⁴, é preciso que se converta em um contexto propício para relações interpessoais solidárias, trabalho coletivo e desenvolvimento profissional contínuo, apoiado no estudo, na reflexão sobre a prática, na discussão de situações-problema e na investigação de questões relevantes para a comunidade escolar.

O fato é que, tal como alimentação, saúde, convívio social e lazer, o conhecimento também é fundamental para a qualidade de vida das pessoas - alunos e profissionais. Quanto mais se sabe, mais se pode saber - o que sabemos nos faz melhores observadores, melhores intérpretes e, por certo, melhores cidadãos.

Nesse sentido, a escola é uma instituição poderosa, porque tanto pode dar à luz o conhecimento e o prazer de aprender para todos como, ao contrário, pode obscurecer. Se considerarmos que o magistério é a maior categoria profissional do país (são mais de um milhão e seiscentos mil professores!) e que os alunos passam cerca de quatro horas na escola durante 200 dias letivos, por vários anos, teremos a real dimensão de sua potencialidade como instituição educativa.

Utilizando como referência o conceito de professor reflexivo, hoje bastante difundido e aceito, Isabel Alarcão desenvolve⁵, por analogia, o conceito de escola reflexiva e apresenta dez idéias que traduzem o seu pensamento a esse respeito, aqui resgatadas no conteúdo, mas formuladas com algumas adaptações e apresentadas como pressupostos:

- Tomar como princípio que, em uma escola, o mais importante são as pessoas.
- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão escolar.
- Construir e consolidar um projeto educativo próprio, explícito e compartilhado.
- Compatibilizar a dimensão local e universal da educação escolar.
- Garantir o exercício da cidadania no interior da própria escola.
- Articular as ações de natureza político-administrativa e curricular-pedagógica.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo e a profissionalidade dos professores.
- Incentivar o desenvolvimento profissional e a ação refletida de todos.
- Produzir conhecimento sobre a prática pedagógica e a vida da escola, buscando resposta para os desafios.
- Considerar que a escola e as pessoas são 'sistemas abertos', isto é, estão em permanente interação com o ambiente externo.

Esses são, segundo nos parece, os principais desafios da gestão de uma escola para fazê-la de qualidade, se entendermos que uma escola boa de fato é aquela que não apenas dá acesso ao conhecimento para todos que nela convivem, mas também cria condições para que todos se desenvolvam.

E, se concentrarmos o foco, 'colocando o *zoom*' especificamente na gestão da sala de aula, podemos considerar que os desafios são semelhantes para os professores.

Seriam estes, de modo geral:

- Tomar como princípio que, em uma sala de aula, o mais importante são os alunos.

⁴ Há quem prefira chamar uma escola desse tipo de 'reflexiva', como é o caso de Isabel Alarcão (2001), há quem prefira chamá-la de 'organização aprendente', como Michael Fullan, Andy Hargreaves (2000) e outros tantos. Rui Canário (2000), por exemplo, afirma que esse sentido metafórico de 'organização aprendente', de 'escola que aprende' se coloca quando aprendem coletivamente os seus atores, os seus autores, os sujeitos que nela atuam.

⁵ In Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão do trabalho pedagógico.
- Construir e consolidar, tanto quanto possível, projetos explícitos e compartilhados com os alunos.
- Compatibilizar, no trabalho pedagógico, a dimensão local - as necessidades específicas da turma - e a dimensão geral - as demandas do projeto educativo da escola e do sistema de ensino.
- Garantir o exercício da cidadania no convívio cotidiano da sala de aula.
- Articular, na ação docente, a perspectiva do ensino e da gestão da classe.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo dos alunos.
- Incentivar o desenvolvimento de uma adequada postura de estudante pelos alunos e de compromisso com a própria aprendizagem.
- Produzir conhecimento sobre o que acontece no cotidiano, buscando respostas para os desafios - sempre que possível, coletivamente.
- Considerar a sala de aula e os alunos são 'sistemas abertos', isto é, estão em permanente interação com tudo o que está além deles próprios e da porta da classe.

Evidentemente nenhum educador conseguirá facilmente dar conta dessas tarefas sozinho. Para realizá-las é importante contar com o apoio de um coletivo forte e solidário. Mas para poder contar com o apoio de um grupo desse tipo, é preciso se empenhar em construí-lo cotidianamente: a força de um coletivo vem do envolvimento de cada um.

Esse investimento na construção de um verdadeiro espírito de equipe é fundamental por infinitas razões. Uma delas nos lembra Anton Makarenko: é uma incoerência pretender educar um coletivo sem ser, o educador, parte de um coletivo também.

Do que falamos quando falamos em objetivos, conteúdos e atividades?

As considerações que se seguem representam, de certo modo, o marco conceitual em relação à abordagem curricular e ao conhecimento didático: estão explicitadas, nesta parte, as concepções de objetivo e conteúdo de ensino, de atividade para ensinar e avaliar, de planejamento e avaliação e de modalidades de organização didática dos conteúdos.

Os objetivos

A formulação dos objetivos indicados nos Cadernos de Orientação Curricular apresenta as capacidades possíveis de serem desenvolvidas pelos alunos, quando a proposta de ensino é organizada segundo os pressupostos e os desdobramentos pedagógicos defendidos nesses materiais. Se os propósitos da Educação Básica, aqui enunciados, indicam algumas das principais tarefas das escolas para garantir o desenvolvimento das diferentes capacidades de seus alunos, nos objetivos que compõem as referências curriculares das diferentes áreas de conhecimento estão indicadas quais são estas capacidades - que coincidem com expectativas de alcance, com o que se considera desejável e necessário que todos os alunos aprendam durante o período letivo. Dessa perspectiva, o desenvolvimento das diferentes capacidades dos alunos é a razão de ser da educação escolar.

A definição dessas expectativas de alcance, evidentemente, não tem a intenção de padronizar as possibilidades dos alunos: há aqueles que, com certeza, irão muito além do que está estabelecido como expectativa e há outras que, por razões várias, não terão condições de conquistar os saberes previstos. A clareza a esse respeito não pode justificar, entretanto, a omissão por parte das Secretarias de Educação, que têm a responsabilidade institucional de zelar pelo direito à melhor aprendizagem possível para todos os alunos, de apresentar indicadores de referência para o ensino e de contribuir para minimizar as desigualdades no acesso ao conhecimento.

Os conteúdos

Na tradição pedagógica, o termo 'conteúdo escolar' foi utilizado para referir-se aos ensinamentos clássicos das disciplinas, ou seja, sempre esteve muito relacionado aos principais conceitos das áreas de conhecimento. Porém, o que hoje se tem é uma ampliação da concepção de conteúdo escolar, tomado como o que se ensina explicitamente ou se favorece que os alunos aprendam a fim de desenvolver diferentes capacidades - não só as de natureza cognitiva, mas todas as demais: físicas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal...

Sabemos que as capacidades humanas se inter-relacionam de alguma forma, mas a depender do tipo, um ou outro aspecto predomina mais: além daquelas em que o aspecto cognitivo é preponderante, como pensar, ler e calcular, há as capacidades físicas, como correr, dançar e saltar; afetivas, como desenvolver autoestima e demonstrar sentimentos; éticas, como respeitar o outro e conviver com as diferenças; estéticas, como desenhar e apreciar a arte; de inserção social e de relacionamento interpessoal, como participar de grupos e conviver solidariamente.

Tal como hoje defendem vários estudiosos, são quatro os principais tipos de conteúdo escolar. Cada tipo requer tratamento didático diferenciado, porque são aprendidos de modo diferente, conforme demonstra a caracterização elaborada com base no que propõe Antoni Zabala em '*A prática educativa: como ensinar*' (1998), que segue abaixo.

Um primeiro tipo de conteúdo reúne fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos - que são informações de pouca ou nenhuma complexidade. Por exemplo: nomes de lugares, pessoas e objetos em geral, endereços, números de telefones, instruções simples... Esse tipo de conteúdo é aprendido basicamente mediante atividades de repetição e/ou cópia mais ou menos literal, a fim de serem memorizados - não requerem construção conceitual e são compatíveis com uma abordagem transmissiva, baseada no uso da linguagem verbal. De qualquer forma, para ensinar esse tipo de conteúdo é conveniente, sempre que possível, associá-lo a um ou mais conceitos, para que a aprendizagem não seja exclusivamente mecânica e que se apoie em relações estabelecidas com outros conteúdos mais significativos.

Outro tipo de conteúdo reúne conceitos e princípios. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns e os princípios se referem às mudanças que se produzem em um fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações, em geral relações de causa-efeito ou correlações. Por exemplo: energia, fotossíntese, território, cultura, sistema alfabético de escrita, sistema de numeração decimal, divisão... Esse tipo de conteúdo⁶ implica, necessariamente, compreensão e é aprendido por um processo de elaboração e construção pessoal, por aproximações sucessivas, por 'erros e acertos' nas interpretações, que vão se depurando conforme avança o entendimento. São boas atividades, nesse caso, as que favoreçam que aquilo que é objeto de conhecimento dos alunos se relacione com seus conhecimentos prévios, que mobilizem e potencializem essas relações, que apresentem desafios ajustados às necessidades e possibilidades de aprendizagem, que confirmem significado e funcionalidade ao que está sendo estudado, que requeiram o uso dos conceitos para descobrir, interpretar e verificar outras situações, construir outras ideias, adquirir outros saberes.

Esses dois tipos de conteúdo são os que a escola, ao longo da história, tem se ocupado em ensinar, embora cometendo o equívoco - geralmente de sérias consequências para a (não)aprendizagem dos alunos - de ensinar conceitos e princípios complexos com estratégias de repetição-fixação-memorização, ou seja, como se fossem informações simples, de fácil assimilação. Já os tipos de conteúdo descritos a seguir, também por um equívoco de efeitos semelhantes, em geral não têm sido tomados pela escola como 'conteúdos em si', mas como derivações do conhecimento de fatos e conceitos, o que, na prática, não se verifica...

Procedimentos, métodos, técnicas, destrezas ou habilidades e estratégias configuram outro tipo de conteúdo. Em geral, envolvem um conjunto de ações ordenadas, não são necessariamente observáveis e, conforme a natureza e complexidade, dependem do conhecimento de conceitos que permitam proceder desta ou daquela forma. Alguns exemplos: ginástica, dança, leitura, escrita, reflexão, estudo, pesquisa, cálculo mental, comparação... Conteúdos dessa natureza só se aprendem pela prática (pois é fazendo que se aprende a fazer) e a qualidade do desempenho requer exercitação frequente, aplicação em contextos diferenciados e reflexão sobre a própria atividade, o que possibilita a tomada de consciência da ação desenvolvida: para poder proceder melhor é importante poder refletir sobre a maneira como procedemos. As atividades devem, então, funcionar como contextos favoráveis para o uso desses recursos e, portanto, as atividades permanentes são privilegiadas, porque se caracterizam pela constância e pela regularidade.

Por fim, o outro tipo de conteúdo reúne valores, atitudes e normas. Valores são princípios ou afirmações éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre condutas e seus respectivos sentidos. Atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis para atuar de certo modo, de acordo com determinados valores. E normas são padrões ou regras de comportamento a serem seguidos em determinadas situações e que orientam a conduta de todos os membros de um grupo social, constituindo a forma pactuada de pôr em prática certos valores compartilhados por uma coletividade, que indicam o que pode/deve ou não ser feito. Alguns exemplos: solidariedade, cooperação, respeito, responsabilidade, liberdade, cuidado com o meio

⁶ Também as teorias - conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica - podem ser incluídas nesse tipo de conteúdo.

ambiente, gosto pela leitura... Os processos vinculados à compreensão de conteúdos associados a valores, em geral, exigem reflexão, tomada de posição e elaborações complexas de caráter pessoal. Ao mesmo tempo, a apropriação e a interiorização do que está sendo compreendido requer envolvimento afetivo, o que, por sua vez tem relação com necessidades individuais, com o ambiente, com o contexto. Nesse sentido, são situações adequadas de ensino e de aprendizagem aquelas que de fato contribuem para estimular esses processos e funcionam como situações exemplares, pois apenas o discurso do 'dever ser' é totalmente ineficaz nesse caso: a coerência na postura, na abordagem e nas eventuais 'cobranças' de conduta é essencial.

Mas o fato de poder identificar as características predominantes nos conteúdos, bem como as principais estratégias de aprendizagem e, em consequência, as abordagens metodológicas mais adequadas, não significa que as apropriações do sujeito que aprende se dão de maneira isolada em cada caso, muito pelo contrário.

Ainda que no quadro de referências curriculares das diferentes áreas os conteúdos não sejam apresentados separadamente, conforme os tipos indicados acima, é importante ressaltar que predominam os procedimentos. Isso acontece porque, embora os diferentes componentes curriculares contem com conteúdos de todos os tipos, é a capacidade de uso do conhecimento o que mais importa. Em relação aos conceitos, por exemplo, o 'saber sobre' está sempre a serviço do 'saber fazer', ou seja, tudo o que o aluno aprende deve potencializar sua capacidade de proceder. Portanto, neste documento não se verá os conteúdos relacionados da maneira convencional: ao invés de breves listas com conceitos, temas e informações, quase sempre a forma de apresentá-los faz referência, mesmo que nem sempre direta, a um certo modo de trabalhar com eles, ou seja, está explicitado o que exatamente ensinar.

As atividades de ensino e aprendizagem

As atividades, tarefas ou situações de ensino e aprendizagem são as propostas feitas aos alunos para trabalhar um ou mais conteúdos. Há uma relação muito estreita entre objetivos, conteúdos e atividades porque os conteúdos, selecionados em função do tipo de capacidade que se espera dos alunos, são trabalhados a partir das propostas de atividade. Ou, dito de outro modo, é por meio das atividades que se tratam os conteúdos para que sejam desenvolvidas as capacidades indicadas como objetivos. Dessa perspectiva, o conteúdo 'está' potencialmente no objetivo, porque é este que define o que é preciso ensinar e 'está' potencialmente na atividade, à medida que ela é uma forma de abordá-lo.

As atividades de avaliação

Em relação às formas de avaliar, algumas considerações são necessárias.

A primeira delas é que nem sempre as atividades específicas para avaliar são as mais informativas sobre o processo de aprendizagem: a observação cuidadosa do professor e a análise do conjunto da produção escolar do aluno, geralmente, são muito mais informativas sobre o seu nível de conhecimento.

Outra consideração importante é que qualquer atividade planejada especificamente para avaliar deve ser semelhante às que o aluno conhece, isto é, não deve se diferenciar, na forma, das situações de ensino e aprendizagem propostas no cotidiano. Isso não significa, entretanto, que as atividades devam ser iguais, mas sim que o aluno tenha familiaridade com a tarefa proposta e com a consigna (a forma de solicitar a tarefa). Se a tarefa nunca foi solicitada antes e o tipo de consigna é estranho ao que ele está acostumado, não será possível saber ao certo se o desempenho apresentado é o 'seu melhor' ou se foi influenciado negativamente pelo desconhecimento daquele tipo de proposta. Não faz sentido, por exemplo, avaliar o entendimento dos textos com questões de responder ou completar se no cotidiano elas são de

múltipla escolha e vice versa. Esse é, inclusive, um dos principais problemas que podem surgir nas avaliações externas, quando elas se organizam de modo diferente do que é utilizado no cotidiano. Por essa razão, é importante incorporar ao trabalho pedagógico também as formas de avaliar usadas nas provas externas, para que os alunos possam se familiarizar com elas naturalmente.

E há atividades que são as melhores para o aluno aprender, mas não servem para avaliar: uma situação de aprendizagem deve favorecer que o aluno ponha em jogo o que já sabe, estabeleça relações, conecte o que está aprendendo ao seu conhecimento prévio e daí por diante; já uma situação de avaliação deve favorecer que ela explicita o que já sabe... Portanto, são tarefas bastante diferentes, que nem sempre são compatíveis no mesmo tipo de proposta. Se o objetivo é, por exemplo, desenvolver o gosto pela leitura e o interesse pelos livros e demais portadores textuais, uma excelente proposta será o professor ler em voz alta bons textos de diferentes gêneros e portadores para os alunos. Mas ler em voz alta para eles não permite avaliar se estão de fato desenvolvendo interesse pela leitura, pelos textos e portadores. Isso é algo que se poderá verificar observando as escolhas que fazem, os seus comentários, as atitudes durante as situações de leitura... Ou seja, nem tudo que é bom para ensinar, é bom para avaliar.

A avaliação da aprendizagem dos alunos pressupõe ter em conta não só os resultados obtidos nos momentos específicos para avaliar, mas também (e principalmente) o conhecimento prévio que eles tinham sobre aquilo que se pretendia que aprendessem, o seu percurso de aquisição de conhecimento e a qualidade das propostas (atividades, agrupamentos, intervenções), para poder redimensioná-las quando os resultados não forem os esperados. Dessa perspectiva, o processo de avaliação deve apoiar-se em três tipos de propostas:

Observação sistemática - acompanhamento do percurso de aprendizagem do aluno, utilizando instrumentos de registro das observações.

Análise das produções - observação criteriosa do conjunto de produções do aluno, para que, fruto de uma análise comparativa, se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas.

Análise do desempenho em atividades específicas de avaliação: verificação de como o aluno se sai nas situações planejadas especialmente para avaliar os seus conhecimentos prévios sobre o que se pretende ensinar e para avaliar o quanto aprendeu sobre o que já foi trabalhado.

Conforme o objetivo que se tenha, a proposta mais adequada será uma ou outra:

- a observação dos alunos em atividade é essencial para avaliar atitudes e procedimentos;
- a análise comparativa de suas produções e dos registros das observações feitas é o que indicará o percurso de aprendizagem e a evolução do seu conhecimento;
- o uso de atividades específicas para avaliar determinados conteúdos é importante quando se pretende verificar se/ou quanto esses foram aprendidos em um período de tempo.

Quando a proposta é esta última, de avaliação de desempenho, e o aluno já sabe o que isso significa e para que serve, é importante, então, deixar claro o que se pretende avaliar (e por que razão), para que ela procure 'dar o melhor de si' nesses momentos. E devem ser atividades a serem realizadas individualmente e sem ajuda, a menos que o propósito seja analisar como ele procede em parceria com os demais colegas ou com a ajuda do professor. A prova é, portanto, apenas um dos instrumentos possíveis de avaliação, e não o único e nem o mais adequado, a depender do tipo de conteúdo. Se bem planejada, a prova é um recurso que pode ser oportuno para avaliar o conhecimento do aluno sobre fatos e conceitos, mas nem sempre servirá para avaliar atitudes e procedimentos, que são os conteúdos mais recorrentes nos anos iniciais.

Para avaliar adequadamente a aprendizagem, é preciso ter sempre como referência três parâmetros, tomados simultaneamente como critério geral: o aluno em relação a ele mesmo, em relação ao que se espera dele e em relação aos demais colegas que tiveram as mesmas oportunidades escolares.

Avaliar o aluno em relação a ele mesmo significa considerar o que ele sabia antes do trabalho pedagógico realizado pelo professor e comparar esse nível de conhecimento prévio com o que ele demonstra ter adquirido no processo.

Avaliar o aluno em relação ao que se espera dele pressupõe ter expectativas de aprendizagem previamente definidas (o que, neste Caderno, está indicado como objetivos e conteúdos) e utilizá-las como referência para orientar as propostas de ensino e de avaliação.

E avaliar o aluno em relação aos demais que tiveram as mesmas oportunidades escolares é apenas uma forma de complementar as informações obtidas a partir dos dois primeiros parâmetros: a comparação do desempenho dos alunos só tem alguma utilidade se contribuir para entender melhor porque eles aprenderam ou não o que se pretendia ensinar.

Considerar ao mesmo tempo esses três parâmetros é condição para avaliar de maneira justa.

Uma nota sobre conceitos de avaliação

Vivemos tempos em que a prática da avaliação externa nos sistemas de ensino tem se intensificado, provocando certos mal-entendidos em relação a algo nem sempre bem compreendido: a razão de ser, a real função da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Em hipótese alguma o processo de avaliação de aprendizagem desenvolvido pelo professor pode se confundir com a proposta de avaliação externa que hoje se faz, baseada em alguns indicadores bastante específicos.

Vejam os por que.

Avaliação de aprendizagem é o processo de verificação do nível de conhecimento demonstrado pelo aluno e do nível de desenvolvimento das capacidades colocadas como objetivos do ensino, com a finalidade de subsidiar o trabalho pedagógico do professor, de possibilitar que ele ajuste as propostas de ensino às possibilidades e necessidades de aprendizagem de sua turma. Ou seja, a avaliação de aprendizagem está a serviço do planejamento do ensino. E dessa perspectiva, como dissemos, pressupõe avaliar o aluno em relação a si mesmo, ao que se espera dele e ao que conquistaram os demais alunos da turma. Isso é algo que somente o professor pode fazer.

Já a avaliação externa, que se realiza através de provas estruturadas com base em uma matriz de referência única (como as do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil, realizadas pelo MEC, bem como as avaliações elaboradas e aplicadas pelas próprias Secretarias de Educação), tem a finalidade de identificar o nível de desempenho dos alunos em relação a alguns objetivos e conteúdos considerados relevantes em um determinado momento, para conseqüentemente poder identificar como estão se saindo os sistemas de ensino e suas escolas no que diz respeito ao trabalho com esses objetivos e conteúdos. A perspectiva central é orientar as políticas públicas e, em alguns casos, também a destinação de recursos para a educação.

Assim, esses dois tipos de avaliação não se coincidem e nem se excluem: com as provas externas se pretende avaliar exclusivamente o desempenho dos alunos em alguns aspectos e, dadas as suas características e os seus limites, as provas não “alcançam” o processo de aprendizagem como um todo, tanto porque se pautam em apenas uma parte dos objetivos/conteúdos do ensino como porque não incluem um dos principais parâmetros a considerar: a análise dos saberes conquistados pelo aluno por comparação ao próprio conhecimento, antes.

Confundir esses dois processos avaliativos - ou atribuir à avaliação externa maior importância - teria como consequência pelo menos três equívocos inaceitáveis, com efeitos desastrosos para os alunos:

- considerar como conteúdo relevante apenas o que é priorizado nas provas;
- usar como critérios de avaliação justamente os parâmetros que menos consideram o sujeito da aprendizagem (isto é, o desempenho do aluno em relação ao que dele se espera e em relação a como se saem os demais alunos do ano/série/turma);
- tomar como referência única para todos os alunos de uma escola ou de uma cidade indicadores que não levam em conta certas peculiaridades que, por vezes, justificam projetos e conteúdos específicos, ajustados às necessidades que se identifica.

A cada uma o seu devido lugar, portanto: a avaliação externa é importante e necessária, mas não é ela a orientar o ensino no dia-a-dia da sala de aula. Como indicam os propósitos das escolas relacionados anteriormente, é preciso considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, que devem, sim, ser tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como “a” razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode de forma alguma se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os alunos para “irem bem” nas provas externas.

Nenhuma iniciativa concebida “de fora” pode substituir uma proposta de avaliação criteriosa, qualitativa, formativa, planejada e desenvolvida e pelo professor para iluminar suas escolhas pedagógicas.

Breves considerações sobre os temas transversais ao currículo

A questão dos temas transversais, como componentes do currículo, ganhou relevância especialmente a partir da publicação dos parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A perspectiva, na época (1997), era de que algumas questões sociais precisavam ser abordadas no currículo escolar de todas as escolas do país - ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural - e outras deveriam ser selecionadas localmente, no âmbito da Secretaria de Educação ou das escolas, conforme a importância que tivessem.

Seguindo a tendência predominante naquele momento, a proposta para esses temas era de um tratamento transversal nas áreas curriculares afins, muito mais compatível com sua natureza e complexidade do que seria a abordagem em uma única disciplina. Não se constituíam em novas disciplinas, muito pelo contrário, mas em um conjunto de temas transversalizados em várias, contempladas na concepção, nos objetivos, nos conteúdos e nas orientações didáticas de cada uma delas. A transversalidade pressupõe sempre um tratamento integrado das áreas curriculares relacionadas aos temas selecionados.

Como esse tipo de abordagem era pouco familiar aos educadores até então, a opção - nos Parâmetros Curriculares de Ensino Fundamental - foi por uma apresentação das propostas de trabalho com esses temas sociais considerados relevantes em duas perspectivas: as propostas não só foram transversalizadas na concepção, nos objetivos, nos conteúdos e nas orientações didáticas de cada disciplina, mas foram também reunidas em publicações específicas de cada um dos temas, onde se aprofundou a fundamentação metodológica.

Passada mais de uma década, e com esses subsídios todos disponíveis, nestas Orientações Curriculares a opção não foi por organizar documentos específicos por temas: as questões da ética, da saúde, do meio ambiente, da sexualidade e da pluralidade cultural estão transversalizadas no quadro curricular das disciplinas afins.

O lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar

Desde 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, o que representa uma importante conquista, resultado da luta de professores, pesquisadores e militantes comprometidos com o justo tratamento dessa questão na educação escolar. Para tanto, cabe à toda escola assegurar o estudo da história da África e dos africanos, da opressão, resistência e luta dos negros no Brasil, das influências dos negros na formação da sociedade brasileira do ponto de vista cultural, social, econômico e político.

A perspectiva é a de garantir que os alunos aprendam sobre o processo histórico que teve como característica a presença do negro no Brasil, sobre as causas que determinaram - e determinam até hoje - as suas condições de vida e trabalho, bem como a exclusão social de grande parte da população negra em nosso país. E, por outro lado, garantir que os alunos aprendam sobre a dimensão e riqueza da contribuição trazida pela cultura e pelo povo africano para a formação da nossa identidade como brasileiros e para que possam, acima de tudo, desenvolver atitudes positivas e não discriminatórias em relação não apenas aos negros, mas a todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas características.

Segundo o que prevê a Lei 10.639, esses conteúdos deverão ser trabalhados, de modo geral, em todo o currículo escolar, mas mais especificamente nas áreas de Arte, Literatura e História. Quando a escola ainda não desenvolve plenamente uma prática pedagógica nesse sentido, uma alternativa valiosa é o planejamento de projetos interdisciplinares que favoreçam a abordagem dos conteúdos a partir de perspectivas das diferentes áreas curriculares. O trabalho coletivo necessário para planejar e realizar projetos integrados tem sempre a vantagem de favorecer o avanço do conhecimento docente sobre os temas e as possibilidades didáticas mais interessantes para abordá-los de maneira adequada.

Uma escola inclusiva e comprometida com a formação de todos os alunos é aquela capaz de comunicar as práticas culturais e os conhecimentos historicamente produzidos que são tomados como conteúdo nas diferentes áreas curriculares e, ao mesmo tempo, é capaz de instrumentalizá-los para que desenvolvam valores éticos e atitudes necessárias a um convívio social fraterno, pautado na aceitação da diferença, na justiça e no repúdio a qualquer forma de discriminação.

Referências Curriculares

Breves considerações sobre o ensino de Línguas Estrangeiras

As orientações didáticas para o ensino de línguas estrangeiras acenam para a importância de que as situações propostas em sala de aula procurem garantir ao aluno o engajamento discursivo, ou seja, possibilitem que o aluno se torne sujeito discursivo por meio de outra língua. Para que isso se concretize, é necessário que o aluno tenha uma participação ativa na construção de significados, o que requer que utilize a língua como mediação em atividades de linguagem.

No entanto, todos sabemos das dificuldades que temos em fazer com que o aluno se engaje no discurso, na medida em que isso só é possível se ele estiver exposto às práticas de linguagem. Isso significa se comunicar oralmente ou por escrito com um interlocutor e, sobretudo, com interlocutores que tenham domínio suficiente da língua para que seus enunciados não sejam apenas motivos para a comunicação, mas sirvam como referência para a construção do discurso do aprendiz.

A dificuldade, portanto, reside no fato de que o contato com esses interlocutores não é algo fácil, principalmente no que se refere às situações em que se busca desenvolver a habilidade oral e, por meio dela, o conhecimento linguístico e textual.

Os elaboradores das diretrizes curriculares nacionais para o ensino de línguas estrangeiras, cientes das condições oferecidas pela maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes lotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, recursos didáticos reduzidos etc.), encontraram na leitura um meio de garantir o acesso dos alunos às práticas de linguagem.

Nesse sentido, o foco na leitura é justificado não apenas porque o desenvolvimento da competência leitora consiste em um objetivo educativo dos mais primordiais, mas também porque a exposição dos alunos à linguagem escrita torna mais possível o contato dos alunos com o uso social que se faz da língua.

Essa perspectiva, no entanto, não exclui o aprimoramento das habilidades orais ou da competência escritora. Apenas vê no ensino da leitura um meio de possibilitar ao aluno uma experiência significativa de acesso a conteúdos culturais e linguísticos.

Assim, ao tomarmos a leitura como meio de acesso às práticas de linguagem, não podemos esquecer que as mesmas se materializam em textos e que esses textos correspondem a um gênero em particular, que tem características específicas e que veicula uma intenção própria também. Portanto, conhecer como um gênero se estrutura e o que faz com que ele seja capaz de atender aos propósitos da comunicação constituem questões fundamentais para a elaboração de estratégias didáticas para o ensino de línguas estrangeiras.

O ensino de línguas estrangeiras nos PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira foram elaborados a partir de duas questões principais: uma visão sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem e a redefinição do papel do professor na prática docente.

A noção sócio-interacional da linguagem parte do pressuposto de que a construção do significado é social, ou seja, de que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram seus interlocutores, todo o conhecimento que tem deles, a posição que ocupam socialmente, o momento histórico em que estão inseridos, a bagagem cultural que trazem, de modo que a comunicação vai se dando à medida que os interlocutores vão construindo um campo de

conhecimento comum. Esse campo de conhecimento comum nada mais é que o resultado de inúmeras negociações que acontecem durante a interação. Cada interlocutor traz seus conhecimentos e os testa, a fim de perceber se o que conhece garante sucesso na interação.

Nessa perspectiva, o estudo de línguas estrangeiras tem uma conotação muito mais ampla do que a aprendizagem de um código através de regras gramaticais e de frases soltas. A ideia subjacente a essa concepção é a de que o código linguístico carrega signos culturais e que só se aprende uma língua quando se está imerso no “caldeirão cultural” do povo que a usa. É nesse sentido que os PCNs sugerem que o processo de ensino e aprendizagem também tenha características sócio-interacionais. Se queremos que os nossos alunos aprendam uma língua estrangeira, as situações de aprendizagem que criamos devem atender a esse caráter interativo da construção do significado.

Se “a língua é o vetor privilegiado da cultura” e se aprendemos uma língua na interação com os demais falantes ou escritores dessa língua, temos que garantir que no processo de ensino e aprendizagem os alunos tenham acesso aos conteúdos culturais dos povos que se utilizam dessa língua, podendo participar de situações comunicativas reais, em que usarão todo o conhecimento que têm - conhecimento sistêmico, de mundo e da organização textual - e ampliando-o, à medida que interagem com os interlocutores. O desenvolvimento da competência comunicativa em uma língua estrangeira ocorre quando as situações de aprendizagem privilegiam a negociação do significado e não se resumem a atividades fechadas, cujos resultados são totalmente previsíveis.

Nesse sentido, portanto, não basta tomar o código como objeto de estudo, mas esse estudo deve estar a serviço do engajamento do aprendiz no discurso. Isso quer dizer que a dicotomia entre o aprender e o usar a língua caiu por terra. O que se pretende é que o aluno aprenda a língua estrangeira fazendo uso dela. Assim, se o ensino da língua visa a atender o objetivo comunicativo e sociocultural, a aprendizagem deve se constituir em um processo de construção do conhecimento, tendo como base o conhecimento prévio do aluno, sua participação e envolvimento, através de situações em que o processo passe a ganhar relevância em detrimento do produto, em que a aproximação em relação à língua não seja linear, mas relacional e global, e os instrumentos e técnicas pedagógicas reflitam o processo de construção do conhecimento real.

Ensinar levando em conta essas orientações requer que o professor exerça suas atividades docentes com autonomia e responsabilidade. Autonomia porque não há uma receita a ser seguida, mas sim sugestões de como atender a uma mudança no enfoque do ensino de línguas e nas próprias características de sociabilidade e produção do conhecimento nos dias de hoje. Os PCNs de língua estrangeira não apontam os conteúdos que devem ser ensinados, mas lembram que há um dado que não pode ser desprezado: que o aluno sabe. É a partir do conhecimento atual do aluno que o professor encaminha as atividades, a fim de que este aluno amplie esse conhecimento.

Isso significa propor tarefas que possam ser resolvidas pelos alunos e que, ao mesmo tempo, se constituam em desafios que os motivem; criar situações em que os alunos possam interagir, em que a sala de aula seja uma extensão da realidade cotidiana; proporcionar situações em que a interação não seja apenas de caráter assimétrico mas, principalmente, que haja intercâmbio entre os pares; aprender a compartilhar com os alunos a construção do conhecimento, permitindo que o aluno seja co-autor desse processo, sendo capaz de interpretá-lo, de atribuir sentido a ele.

Ensino de línguas estrangeiras: currículo e estratégias didáticas

Para atender às demandas dessa perspectiva em que as práticas sociais orientam o trabalho na área, duas estratégias didáticas ganham relevância: organizar o currículo por gêneros textuais e articular os conteúdos a serem ensinados em projetos comunicativos. A organização curricular com base nos diferentes gêneros de texto favorece o contato do aluno com unidades linguísticas

completas. Além disso, os textos, principalmente os textos originais, oferecem aos alunos a possibilidade de conhecer aspectos relativos às práticas culturais dos povos que têm a língua estrangeira que ensinamos como língua materna. Esses textos apresentam e representam a realidade sociocultural daqueles que os produziram e dos grupos a que esses autores pertencem ou aos quais se referem.

A opção por projetos comunicativos como a principal modalidade organizativa dos conteúdos se justifica em função de requererem a ativa participação dos alunos, de dinamizarem a interação e de estimularem a compreensão das relações existentes entre os diferentes conteúdos ensinados. No processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, realizar projetos para fora dos muros da escola consiste em uma iniciativa fundamental porque promove o contato dos alunos com interlocutores variados e possibilita a convivência com realidades culturais diversas, fazendo com que o aluno atue em um contexto social mais amplo e, ao mesmo tempo, construa ou exercite valores como a tolerância e o respeito à diferença.

Contribuições à formação dos alunos

A possibilidade de usar uma língua estrangeira para se comunicar se constitui em uma necessidade nos dias de hoje. Não só porque existe uma expectativa social estimulada pelo crescimento dos intercâmbios culturais e pela circulação de informações e conhecimentos, mas também pelas razões educativas que o desenvolvimento de uma competência comunicativa em língua estrangeira promove.

A inclusão das línguas estrangeiras no currículo escolar busca viabilizar a ampliação das possibilidades de comunicação do aluno, proporcionar uma melhor compreensão e um maior domínio da língua materna e favorecer a tolerância e o respeito com relação a outras formas de atuar e pensar o mundo. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tem como objetivo mais geral promover a comunicação e a construção da representação da realidade e contribuir no processo de formação do aluno como um todo - aspectos cognitivos, socioculturais, atitudinais etc.

Quando se aprende uma língua, não se aprende apenas um sistema de signos, mas aprende-se que esses signos comportam significados culturais. Assim, aprender uma nova língua significa aprender a interpretar a realidade com outros olhos. É nesse sentido que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tem uma função educativa que extrapola os aspectos meramente linguísticos, pois aprender uma língua estrangeira, além de viabilizar a comunicação entre os homens, ainda se constitui em uma oportunidade de tematização das diferenças culturais e de convivência com a diversidade.

Línguas Estrangeiras e as outras áreas curriculares

Uma língua, seja ela materna ou estrangeira, pode ser considerada por meio de dois aspectos. Toda língua é, em si, a expressão de uma cultura, guarda significados dos povos que a falam, de momentos históricos e de lugares diferentes, de especificidades das esferas que compõem o mundo da vida (esfera familiar, acadêmica, jornalística etc.). Tomar uma determinada língua como objeto de ensino e de aprendizagem requer que busquemos revelar como tudo isso se expressa em formas linguísticas.

Além disso, todas as línguas se constituem em um meio dos homens ampliarem seus conhecimentos. Quanto mais línguas aprendemos, maior possibilidade temos de ampliar nosso repertório, em função do acesso que o domínio de uma língua permite aos saberes socialmente constituídos e veiculados também em outros contextos. Nesse sentido, ensinar e aprender uma

língua estrangeira guarda um movimento que poderíamos definir de “para si”, ou seja, quando o interesse não recai sobre a própria língua, mas ao que ela pode oferecer como oportunidade de acesso a informações, dados, conhecimentos, saberes produzidos por outras pessoas, em outras realidades, e como meio de expressão e comunicação de nossas ideias, sentimentos, inquietações e conhecimentos.

Essa segunda dimensão do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira revela uma relação intrínseca da área com outras áreas do conhecimento. As possibilidades de pesquisa se ampliam de forma significativa, bem como se desenha a construção de um olhar mais sensível para as coisas do mundo e para outras pessoas.

Objetivos do ensino⁷

Tomando-se como referência os propósitos da escola apresentados anteriormente e o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento, a expectativa é de que os alunos sejam capazes de

Até o final do 1º ano

- Distinguir as variações linguísticas – dialetal (social, histórica, territorial, de idade, de sexo e de função), de grau de formalidade, de modo (oral ou escrita) e de sintonia – e percepção das implicações de seus usos.
- Compreender determinada expressão a partir da análise de aspectos sociais e culturais.
- Ler obras significativas da literatura inglesa (versões que não reduzam a obra a algo que ela não é ou textos originais) e socializar (de forma oral ou escrita) a leitura dessas obras.
- Produzir enunciados orais e escritos em processo dialógico.
- Produzir texto oral e escrito, se empenhando em utilizar adequadamente elementos de coesão e de coerência textual.
- Reconhecer que a língua inglesa é instrumento de acesso a informações, a estilos de vida e à cultura de outros povos.
- Reconhecer que o léxico é um elemento essencial para o uso da língua e que a forma de utilizá-lo revela a intencionalidade dos enunciados produzidos.
- Reconhecer que o léxico é um elemento essencial para a atuação linguística e que seu uso revela a intencionalidade dos enunciados produzidos.
- Compreender que a gramática serve a propósitos discursivos.

⁷ As capacidades tomadas como objetivos do ensino neste documento são desenvolvidas progressivamente (e não apenas em um único momento da escolaridade) e, como dizem respeito a conhecimentos necessários para o uso adequado da língua, são sempre inter-relacionadas.

Até o final do 2º ano:

- Ler textos em língua inglesa e compreender em que medida os enunciados refletem a forma de pensar, agir e sentir de quem os produz.
- Compreender que a linguagem verbal se organiza, também, através de recursos expressivos.
- Distinguir as variações linguísticas - dialetal (social, histórica, territorial, de idade, de sexo e de função), de grau de formalidade, de modo (oral ou escrito) e de sintonia - e percepção das implicações de seus usos.
- Reconhecer que a língua inglesa é instrumento de acesso a informações, a estilos de vida, à cultura de outros povos.
- Reconhecer que o léxico é um elemento essencial para o uso da língua e que a forma de utilizá-lo revela a intencionalidade dos enunciados produzidos.
- Produzir enunciados escritos em processo dialógico.
- Produzir texto oral e escrito, utilizando elementos de coesão e de coerência textual.
- Compreender que a gramática serve a propósitos discursivos.

Até o final do 3º ano:

- Compreender que a linguagem verbal se organiza, também, através de recursos expressivos.
- Distinguir as variações linguísticas: dialetal (social, histórica, territorial, de idade, de sexo e de função), de grau de formalidade, de modo (oral ou escrita) e de sintonia e percepção das implicações de seus usos.
- Compreender determinada expressão a partir da análise de aspectos sociais e culturais.
- Conhecer obras significativas da literatura de língua inglesa (versões que não reduzam a obra a algo que ela não é ou textos originais) e socializar (de forma oral ou escrita) a leitura dessas obras.
- Ler algumas obras de autores da literatura de língua inglesa e conhecer sua vida, o contexto sociocultural em que a obra foi produzida e diferentes percepções sobre essa produção.
- Produzir texto oral e escrito, se empenhando em utilizar adequadamente elementos de coesão e de coerência textual.
- Reconhecer que a língua inglesa é instrumento de acesso a informações, a estilos de vida e à cultura de outros povos.
- Compreender que a gramática serve propósitos discursivos.

Referências Curriculares para o 1º ano

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Distinguir as variações linguísticas - dialetal (social, histórica, territorial, de idade, de sexo e de função), de grau de formalidade, de modo (oral ou escrita) e de sintonia - e percepção das implicações de seus usos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de formas de tratamento distintas. ◦ Desenvolvimento de recursos de fluência, tanto na língua escrita quanto na oral, adequados aos diferentes contextos de produção. ◦ Identificação de marcas fonéticas, morfológicas e sintáticas correlacionadas com a existência das variações linguísticas. ◦ Identificação da existência de diferentes palavras e expressões usadas por povos falantes da língua inglesa para designar uma mesma coisa em um contexto de produção semelhante. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise de saudações em cartas formais e informais. ◦ Participação em situações comunicativas em que se exija: <ul style="list-style-type: none"> - grau específico de formalidade (enunciados elaborados em conversas com interlocutores desconhecidos ou que ocupem função hierarquicamente superior); - maior formalidade do que o usual (enunciados elaborados em lojas, hotéis, bancos, aeroportos etc., em solicitação a alguma coisa ou para reclamar de algum serviço). ◦ Elaboração de cartas formais que exijam o uso de linguagem formal (saudações, despedidas etc.), observando estruturação textual e composição sintática. <p><u>Observação:</u> Essas cartas podem ser de reclamação ou de solicitação, troca de um produto comprado com defeito, solicitação de empréstimo bancário, de reserva de vaga em hotéis, de informações a respeito de um curso etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de textos narrativos, que permita discutir sobre a distinção entre a linguagem utilizada nas sequências textuais descritivas e narrativas próprias do narrador e aquela utilizada nas sequências dialogais (níveis de formalidade próprios das diferentes sequências e suas implicações para a caracterização dos personagens). ◦ Escuta e a leitura de textos-canção, permitindo a identificação de diferentes pronúncias para uma mesma palavra, de uso de linguagem informal, presença de expressões próprias da língua oral etc. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - proposição de critérios para a análise do uso da língua na produção de textos escritos (cartas) para que os alunos possam revisá-los (esses critérios devem ter como base os conteúdos referente à capacidade de produzir textos); - observação do atendimento a esses critérios na revisão; - levantamento e observação do conhecimento prévio do aluno e também do adquirido ao longo do semestre por meio de questionamentos durante a leitura dos textos (canção e narrativos); - acompanhamento do desempenho do aluno durante as situações comunicativas orais; - observação e análise dos resultados da pesquisa realizada em dicionários ou textos originais. ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - revisão dos textos (cartas) e identificação dos erros mais frequentemente cometidos pelo grupo, tendo sempre como orientação os critérios

		<ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa em dicionário português-inglês ou observação em textos originais (orais ou escritos) de palavras diferentes usadas por norte-americanos, britânicos, australianos etc, para designar uma mesma coisa em um contexto de produção semelhante. 	<p>estabelecidos para a produção dos textos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - observação da produção oral de textos dos colegas de classe.
Compreender determinada expressão a partir da análise de aspectos sociais e culturais.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de contos maravilhosos e identificação de elementos próprios da inter-relação linguagem e cultura. ◦ Identificação da relação entre contexto de produção e uso da língua. ◦ Percepção de que diferentes momentos históricos são marcados pela influência que uma esfera social exerce sobre a outra (esfera econômica, científica etc.) e que essa influência também se revela no uso da língua. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura e comparação de diferentes contos maravilhosos recontados em diferentes momentos históricos, por diferentes autores e em diferentes povos falantes da língua inglesa (Por exemplo: <i>Little Red Riding Hood</i>, A coletânea de contos de <i>Arabian Nights</i> encontrados na internet em várias versões de diferentes épocas ou quaisquer outros contos que se tornaram patrimônio da cultura literária e histórica universal). ◦ Leitura e análise de diferentes situações de produção discursiva textos de gêneros literários diferentes - contos, crônicas, poemas, textos-canção, por exemplo) evidenciando a relação entre contexto de produção e escolhas feitas pelo autor - de estrutura, lexicais e de composição sintática). ◦ Rodas de conversa para identificação de vocabulário próprio de uma esfera social, em um dado momento histórico, que é usado para além dela (destacar nos nossos dias a difusão de termos das tecnologias da comunicação e da economia para outras esferas da vida social - atentar para a necessidade de que sejam em inglês). 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação dos comentários do aluno sobre os textos e das respostas dadas por ele aos questionamentos feitos pelo professor durante a leitura. ◦ Acompanhamento e observação do desempenho do aluno nas rodas de conversa. ◦ Atividade contendo textos de diferentes gêneros em que os alunos tenham que lê-los e descrever sua função e seus propósitos comunicativos.
Ler obras significativas da literatura de língua inglesa (versões que não reduzam a obra a algo que ela não é ou textos originais) e socializar (de forma oral ou escrita) a leitura dessas obras.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de textos literários clássicos <p><u>Observação:</u></p> <p>Além dos contos maravilhosos, como indicação de coletâneas de contos contemporâneos ver: <i>Modern Short Stories</i>, <i>More Modern Short Stories</i> e <i>Stories of Detection and Mystery</i>, por exemplo. Caso os alunos apresentem dificuldade com esses contos, a Editora Heinemann oferece títulos como <i>A Tale of Two Cities</i> de Charles Dickens preservando a qualidade da adaptação. Há vários títulos de obras clássicas e podem ser pedidos para a editora pelas escolas para serem utilizados pelo professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de contos maravilhosos ou de contos modernos ou contemporâneos, explorando os elementos da narrativa (sobretudo a relação entre personagem, espaço e tempo). ◦ Rodas de conversa sobre os textos literários lidos, para socializar possíveis sentidos para um mesmo texto e para ampliar a habilidade de exposição oral da apreciação do texto. ◦ Leitura e análise de textos quarta-capa, a fim de conhecê-los melhor e para que eles sirvam como referência para a elaboração de textos que veiculem a leitura de obras clássicas de língua inglesa. ◦ Pesquisa em sites de universidades estrangeiras para entrar em contato com o acervo de obras da literatura 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - observação dos comentários do aluno sobre os textos e das respostas dadas por ele aos questionamentos feitos pelo professor durante a leitura; - acompanhamento e observação do desempenho do aluno nas rodas de conversa; - observação da compreensão leitora das obras clássicas quando da produção de textos que

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de textos (orais ou escritos) que transmitam aos colegas de classe ou a outros interlocutores o(s) sentido(s) atribuído(s) à leitura das obras literárias. ◦ Interesse pela leitura de obras clássicas de língua inglesa. 	<p>de língua inglesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Socialização dos resultados da pesquisa por meio de rodas de conversa, painéis, linhas do tempo etc. 	<p>veiculem seus possíveis sentidos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - proposição de critérios para a análise do uso da língua na produção de textos escritos (quarta-carta, textos expositivos para painéis, legendas para linhas do tempo) para que o aluno possa revisá-los; - observação do atendimento a esses critérios na revisão. ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - revisão dos textos (quarta-carta, textos expositivos para painéis, legendas para linhas do tempo) e identificação dos erros mais frequentemente cometidos pelo grupo, tendo sempre como orientação os critérios estabelecidos para a produção dos textos.
<p>Produzir enunciados orais e escritos em processo dialógico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Composição do texto a fim de que sua intencionalidade fique clara. ◦ Utilização de variação linguística adequada ao veículo de comunicação e ao texto a ser produzido. ◦ Revisão dos elementos de coerência do texto elaborado, considerando que seu sentido é produzido no processo de enunciação. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de cartas informais para jovens nascidos e residentes em países que têm o inglês como primeira língua, a fim de conhecê-los, de saber como vivem, onde moram, como é sua rotina, a rotina de sua escola, seus costumes, suas inquietações, suas expectativas para o futuro etc. ◦ Produção de textos informativos que resumam e articulem os dados obtidos por meio da leitura/escuta dos mais variados textos abordando a questão da colonização britânica para compor documentário radiofônico, televisivo ou outro meio de divulgação disponível. ◦ Produção de uma lista de países colonizados pela Inglaterra e das nacionalidades correspondentes a esses países para compor mural, a partir de trabalho de pesquisa individual ou em grupo. ◦ Participação em rodas de conversa a fim de compartilhar as informações obtidas a partir da leitura das cartas recebidas, da apreciação de documentários e da leitura de textos informativos. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <u>Pelo professor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - observação dos enunciados elaborados (se possível por meio de gravação) a fim de verificar se as formas linguísticas utilizadas dão conta de manter a coerência do texto no processo de enunciação. ◦ <u>Pelo grupo:</u> <ul style="list-style-type: none"> - observação da participação dos colegas nas situações comunicativas e comentários a respeito do aprimoramento do uso da língua.

<p>Produzir texto oral ou escrito, utilizando elementos de coesão e de coerência textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Utilização adequada da língua na produção de textos (orais ou escritos) em função do interlocutor/público leitor, do gênero, dos propósitos do texto, do suporte em que o texto será veiculado, nível de formalidade, em face da intertextualidade etc. (coesão). ◦ Utilização de formas linguísticas adequadas para que um texto seja coeso, ou seja, para que se apresente articulado (uso de marcadores temporais adequados a determinadas sequências textuais, de pronomes/substantivos que substituam nomes e que os retomem ou antecipem, de artigos definidos ou indefinidos, de numerais, de conjunções, de palavras, expressões ou construções sintáticas que denotem adjetivação). ◦ Conteúdos sugeridos em função das propostas didáticas: <ul style="list-style-type: none"> - utilização adequada de tempos verbais para expressar rotina e hábito (present simple) e expectativas futuras (future with will, might); - uso de conjunções aditivas (and, besides this...) e adversativas (but, however...) para adicionar e contrapor informações e ideias; - retomada dos pronomes interrogativos (what, where, when, how, who etc.); - composição de interrogativas em inglês fazendo uso adequado dos verbos auxiliares quando necessário; - uso de marcadores temporais como o passado simples e advérbios e construções sintáticas adverbiais para expressar fatos e acontecimentos passados referentes à história da colonização britânica 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Escuta/leitura e análise de textos do mesmo gênero daquele que será produzido pelos alunos, para que sirvam de referência (enunciados orais, cartas informais comparadas com cartas formais, quarta-capa, por exemplo). ◦ Produção de textos a partir do gênero escolhido pelos alunos, com mediação do professor, observando os elementos de coesão e coerência textual. <p><u>Observação:</u></p> <p>Não é necessário explorar todos os conteúdos de coerência em uma mesma produção. A atenção deve estar voltada para fazer uma progressão desses conteúdos em função das inadequações apresentadas pelos alunos e escolher gêneros/textos que apresentem também uma progressão em termos de desafios desse tipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de cartas informais para jovens nascidos e residentes em países que têm o inglês como primeira língua, a fim de conhecê-los, de saber como vivem, onde moram, como é sua rotina, a rotina de sua escola, seus costumes, suas inquietações, suas expectativas para o futuro etc., considerando: <ul style="list-style-type: none"> - escolha da forma de tratamento, saudação e despedida adequada ao interlocutor e à situação de produção discursiva; - uso do presente simples e de advérbios de frequência para tratar da rotina e dos hábitos; - respeito à estrutura típica do texto carta informal (data, endereço, paragrafação em que o tema é apresentado de imediato, assinatura); - elaboração de perguntas ao destinatário e produção de respostas adequadas às perguntas recebidas. ◦ Produção de textos informativos que resumam e articulem os dados obtidos por meio da leitura/escuta dos mais variados textos abordando a questão da colonização britânica para compor documentário radiofônico, televisivo ou outro meio de divulgação, atentando para: <ul style="list-style-type: none"> - uso de composições sintáticas curtas e que 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <u>Pelo professor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - proposição de critérios para a análise do uso da língua na produção de textos escritos (cartas) para que o aluno possa revisá-los (esses critérios devem ter como base os conteúdos da segunda coluna desta linha); - observação do atendimento a esses critérios na revisão; - acompanhamento do desempenho dos alunos durante as situações comunicativas orais; - proposição de provas escritas a fim de verificar o uso adequado da língua em situações muito semelhantes às situações propostas em aula; - seleção de algumas das atividades propostas ao longo do período para a verificação do desempenho dos alunos, em situações específicas de avaliação, para que o professor possa fazer ajustes no processo de ensino e para que os alunos possam tomar consciência de sua aprendizagem. ◦ <u>Pelo grupo:</u> <ul style="list-style-type: none"> - revisão dos textos (cartas informais e textos informativos para documentário) e identificação dos erros mais frequentemente cometidos pelo grupo, tendo sempre como orientação os critérios estabelecidos para a produção dos textos; - observação da produção oral de
---	---	--	--

	<p>ao redor do mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Desempenho adequado no que diz respeito ao uso da língua em situações comunicativas orais de caráter formal, com atenção para evitar uso de expressões de hesitação, abreviações, orações longas em que se perde o referente etc. 	<p>respeitem a ordem canônica dos elementos que as compõem, ou seja, sujeito, verbo e complemento;</p> <ul style="list-style-type: none"> - uso de marcadores temporais como o passado simples e construções adverbiais de tempo (sobretudo marcadores precisos como datas), para expressar fatos e acontecimentos referentes à colonização britânica ao redor do mundo; - estimular os alunos a adicionar explicações além de descrever fatos e acontecimentos, o que vai requerer do ponto de vista linguístico o uso de conjunções explicativas: because, the reason why, that is why etc.; - quando da apreciação e análise de documentários de TV ou de rádio, chamar a atenção dos alunos para a inclusão de pequenas narrativas nos textos expositivos. Esse recurso visa tornar textos de caráter informativo mais atraentes para o ouvinte, leitor ou expectador. Isso é muito significativo no que diz respeito à veiculação de pequenos documentários em rádio, pela ausência da imagem que caracteriza a TV como mídia; - no caso de documentários para a TV, não esquecer de trabalhar a relação entre texto verbal e não-verbal, buscando sempre manter a coerência entre eles. <p><u>Observação:</u></p> <p>O ideal é criarmos situações comunicativas reais em que os colegas de outras turmas possam ser ouvintes ou expectadores dos textos produzidos pelos alunos. No entanto, caso isso não seja possível, pode-se pensar em performances a serem gravadas e analisadas. Outra questão importante diz respeito ao uso de tempos verbais que expressam o passado. Caso o professor veja a possibilidade de ensinar o uso do passado perfeito na relação que ele mantém com o passado simples, esta é uma boa oportunidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de enunciados orais compartilhando informações obtidas em fontes diversas, expressando opinião e atentando para: <ul style="list-style-type: none"> - estimular os alunos a comparar dados obtidos em fontes diferentes tanto no que se refere a 	<p>textos dos colegas de classe (a partir da análise da gravação do documentário e de outras situações que se julgar pertinentes).</p>
--	---	--	--

		<p>aspectos sobre a colonização britânica bem como sobre o modo de vida dos jovens;</p> <ul style="list-style-type: none"> - uso do presente e do passado simples e de construções sintáticas adverbiais de tempo como when I was a child, I..., além de advérbios como two years ago... etc.; - uso de formas linguísticas que expressem opinião como I think, I agree, I don't agree, I see, In my opinion etc. - gravação das conversas e, quando não for possível gravá-las, parar a atividade para chamar a atenção dos alunos para a importância da escuta do enunciado do colega para que elaborem seus próprios enunciados. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Revisão dos textos produzidos, a fim de que sejam feitos os ajustes necessários em relação aos conteúdos estudados. 	
<p>Reconhecer que a língua inglesa é instrumento de acesso a informações, a estilos de vida e à cultura de outros povos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Utilização da língua inglesa como meio de acesso a informações de outras culturas. ◦ Valorização da língua estrangeira como instrumento de intercâmbio com outras culturas. ◦ Identificação de características sociais e culturais veiculadas em textos lidos - atentar especialmente para o uso da língua, para os costumes de uma época que aparecem na caracterização de acontecimentos retratados em notícias, tematizados nas entrevistas, nos temas da moda que aparecem nas capas de revista etc. ◦ Comparação de diferentes usos do discurso em momentos históricos diferentes e em contextos sociais também diferentes. ◦ Ampliação do repertório cultural sobre o tema "colonização britânica" no mundo. <p><u>Observação:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de leitura e análise do conteúdo de cartas, entrevistas, das primeiras páginas de jornais e de capas de revistas que circulam em países que têm a língua inglesa como língua materna, com identificação e discussão sobre os principais temas abordados. ◦ Situações de debate para comparação entre as semelhanças e diferenças encontradas nas inquietações e no cotidiano dos jovens nascidos e residentes em países em que o inglês é falado como primeira língua. ◦ Leitura de verbetes de dicionário e enciclopédicos que tratem da história da colonização britânica ao redor do mundo a fim de que os alunos possam conhecer fatos e acontecimentos históricos importantes relativos ao tema. <p><u>Observação:</u></p> <p>Atentar, também, para a seleção de fatos e acontecimentos que compõem os verbetes e solicitar aos alunos que os recontem e que emitam opinião sobre as semelhanças e diferenças observadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa, em sites e coletâneas, de diferentes versões de contos maravilhosos conhecidos. As versões podem variar do ponto de vista do momento histórico em que 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise do conhecimento prévio do aluno e também do adquirido ao longo do semestre por meio de questionamentos durante a leitura dos textos (cartas, entrevistas, primeiras páginas de jornais e revistas e verbetes). ◦ Observação, registro e análise da participação do aluno nas atividades propostas. ◦ Elaboração de textos informativos que articulem os dados veiculados nos verbetes. ◦ Análise dos resultados das pesquisas (acompanhamento das rodas ou observação do painel). ◦ Observação de como o aluno responde aos questionamentos elaborados pelo professor durante a leitura.

	<p>Com o conteúdo indicado no último item, acima, a perspectiva é que os alunos entendam os processos sociais e históricos que levaram a formação dos países que têm a língua inglesa como primeira língua quando a língua materna deles são dialetos que não ganham proeminência política. Os dialetos são tratados como língua popular ou segunda língua em países como a Jamaica ou a Índia. É importante também que os alunos saibam por que no Acre temos que aprender inglês como língua estrangeira. O domínio estadunidense se dá devido a processos sociais de caráter de dominação. Isso aconteceu em todos os períodos da história da humanidade, mas as línguas que ocuparam esse lugar eram outras: latim, grego etc. Na Espanha, por exemplo, a última reforma educacional garantiu que a variação linguística do lugar tivesse lugar no currículo. É o caso do catalão que figura ao lado do castelhano no documento da Catalúnia. Isso, no entanto, não ocorreu em muitos países. A perspectiva linguística que orienta este documento tem por princípio não separar a língua de sua prática cultural. Por isso, a importância desse conteúdo.</p>	<p>a narrativa foi publicada, de quem organizou uma determinada coletânea, do povo em que o conto era narrado.</p> <p><u>Observação:</u></p> <p>A pesquisa tem como objetivo colher os textos clássicos de tradição oral para que os alunos os leiam e identifiquem marcas textuais da época em que foram produzidos. Por exemplo, em contos maravilhosos, apenas depois da Revolução Burguesa de 1848 é que aparecem as morais no final dos textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Veiculação dos resultados das pesquisas na forma de rodas de conversa sobre os textos encontrados ou por meio de elaboração de painéis que sintetizem esses resultados. ◦ Leitura de textos de gêneros diferentes para analisar as escolhas linguísticas feitas por um autor em determinado contexto de produção (atividade de análise e reflexão sobre a língua, ler para aprender). Dar preferência a gêneros com os quais os alunos já tenham trabalhado em séries anteriores, considerando que um texto bastante profícuo para esse fim é o publicitário. 	
<p>Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de pensar, agir e sentir de quem os produz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação, em textos orais e escritos, de marcas linguísticas que expressem opinião ou intenção de quem os produziu. ◦ Compreensão de que os textos produzidos num dado contexto social expressam as inquietações, estilos de vida, perspectivas temáticas, próprios de um determinado momento histórico e dos sujeitos que os produzem. ◦ Identificação, em textos orais e escritos, de elementos que revelam que esses textos expressam inquietações, estilos de vida, perspectivas temáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de verbetes de dicionário e enciclopédicos que tratem da história da colonização britânica ao redor do mundo e comparação do tratamento dado ao tema. ◦ Escuta/leitura e análise de entrevistas realizadas com adolescentes nascidos e residentes em diferentes países que têm a língua inglesa como língua materna com o objetivo de identificar e compreender como vivem essas pessoas, o que pensam sobre o presente e as expectativas que guardam para o futuro. ◦ Leitura e análise de cartas informais produzidas por adolescentes nascidos e residentes em países que têm a língua inglesa como língua materna com o objetivo de conhecer como vivem, sua rotina escolar e familiar e sua participação na vida pública. ◦ Leitura de contos narrativos ou de romances escritos por autores que não sejam ingleses ou norte- 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise do conhecimento prévio do aluno e também do adquirido ao longo do semestre por meio de questionamentos durante a leitura/escuta dos textos (verbetes, entrevistas, contos, canções, cartas, resenhas). ◦ Proposição de leitura de textos dos gêneros trabalhados, a fim de que os alunos (sozinhos e autonomamente) reconheçam as estruturas textuais estudadas, grifando o próprio texto ou respondendo a perguntas sobre sua organização.

		<p>americanos, mas que tenham nascido em países colonizados pela Inglaterra para buscar nas falas e nas ações dos personagens formas linguísticas e estilos de vida próprios do lugar que retratam.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise de resenhas de obras literárias que retratem o cotidiano, o estilo de vida e as inquietações de personagens de contos e romances ambientados em países colonizados pela Inglaterra. ◦ Situações de leitura de primeiras páginas de jornais (impressos ou digitais) e de capas de revistas (impressas ou digitais) que circulem em países de língua inglesa para a identificação de notícias que tematizam o cotidiano dos jovens e análise de sua composição (escolha e disposição gráfica dos assuntos, das manchetes, chamadas, imagens, legendas etc.) e dos efeitos dessas escolhas no leitor. ◦ Situações de escuta de textos-canção de reggae jamaicano (sobretudo aqueles de autoria de Bob Marley) para se aproximar dos temas abordados. 	
<p>Reconhecer que o léxico é um elemento essencial para o uso da língua e que a forma de utilizá-lo revela a intencionalidade dos enunciados produzidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Percepção de que a análise da escolha lexical realizada pelo autor de um enunciado consiste em um elemento significativo quando da aproximação da intencionalidade dos textos. ◦ Identificação das inquietações pessoais que os textos proferidos por jovens veiculam a partir da análise do uso do léxico. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de escuta/leitura e análise de entrevistas realizadas com adolescentes nascidos e residentes em diferentes países que têm a língua inglesa como língua materna, com observação da relação existente entre a escolha dos temas abordados pelo entrevistado, de sua origem social e uso que faz do léxico. ◦ Situações de leitura de textos que compõem as primeiras páginas de jornais e revistas, com identificação de léxico que revela o tratamento dado ao tema, sobretudo uso de construções adjetivas (<i>relative clauses, nouns and adjectives</i>). ◦ Situações de escuta de canções jamaicanas, com observação do uso popular da língua que expressa como o povo jamaicano fala o inglês (<i>simple present and subject and object pronouns, for example</i>). 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise do conhecimento prévio do aluno e também do adquirido ao longo do semestre por meio de questionamentos durante a leitura/escuta das entrevistas, dos textos que compõem as primeiras páginas de jornais e revistas e das canções. ◦ Observação do desempenho dos alunos em relação aos conteúdos desenvolvidos, propondo atividades em que devam sublinhar aspectos relativos ao uso do léxico anteriormente sugeridos. ◦ Elaboração de listas de substantivos e adjetivos utilizados pelos interlocutores, a fim de que analisem o efeito de sentido produzido.
<p>Compreender que a gramática serve a</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Dedução de regras gramaticais a partir da análise de um texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de análise de temas da gramática quando da leitura de textos (quando a leitura servir ao propósito 	<p><u>Algumas propostas:</u></p>

<p>propósitos discursivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Organização e sistematização do conhecimento gramatical construído por meio de situações de análise e reflexão sobre a língua. ◦ Sistematização dos conhecimentos adquiridos através de quadros-síntese. ◦ Utilização dos conhecimentos gramaticais adquiridos para revisão de textos em língua inglesa. <p><u>Observação:</u></p> <p>Esses conhecimentos gramaticais já foram citados na capacidade “Produzir textos orais ou escritos...” É importante considerar que há uma coerência geral no trabalho, ou seja, os conteúdos relativos às várias capacidades se interrelacionam. Ver também coluna da direita nesta mesma linha.</p>	<p>de ler para aprender).</p> <p><u>Observação:</u></p> <p>Nesse caso, o destaque é para os conteúdos da gramática relacionados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - às sequências textuais descritivas e expositivas, em que os marcadores temporais expressam fatos e acontecimentos (tempos verbais e construções adverbiais) e recursos para tornar os textos claros (word order); - aos elementos da narrativa tematizados com a leitura dos contos e com a elaboração dos textos quarta-capa: <ul style="list-style-type: none"> ▪ uso de pronomes/substantivos que substituem nomes e adjetivação na caracterização dos personagens e na apreciação da obra; ▪ uso de marcadores temporais que diferenciem as sequências descritiva, narrativa e dialogal nas narrativas e que caracterizem a elaboração da argumentação e da narração no texto quarta-capa; ▪ uso das conjunções. ◦ Elaboração de quadros que sistematizem os conhecimentos gramaticais adquiridos nas análises de textos. ◦ Atividades de revisão de textos em língua inglesa, produções próprias, do grupo ou textos elaborados para esse fim. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Reescrita de textos para proceder a substituição pronominal e nominal e a fazer a adequação da concordância verbal. ◦ Análise das implicações dessa substituição e do uso de adjetivação nos textos. ◦ Proposição de provas escritas a fim de verificar o uso adequado da língua em situações muito semelhantes às situações propostas em aula. ◦ Resolução de atividades especificamente desenvolvidas para a reflexão e sistematização de um conteúdo, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - reescrita de textos informativos escritos adequando-os à linguagem oral própria de veículos como TV e rádio; - colocação adequada do tempo verbal em textos em que os tempos verbais estão ausentes intencionalmente; - substituição de uma construção sintática adverbial por outra, por exemplo, in 2007 por two years ago ou por when I was 40.
--------------------------------	---	---	--

Referências Curriculares para o 2º ano

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Ler textos em língua inglesa e compreender em que medida os enunciados refletem a forma de pensar, agir e sentir de quem os produz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação, em textos orais e escritos, de marcas linguísticas que expressem opinião ou intenção de quem os produziu. ◦ Compreensão de que os textos produzidos num dado contexto social podem revelar (e é muito provável que isto ocorra) os ideais sociais veiculados nesse contexto. ◦ Identificação, em textos orais e escritos, de elementos que revelam que esses textos refletem os ideais sociais de uma época. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de textos argumentativos (artigos de opinião, editoriais, carta de leitor, resenha crítica) para a identificação da posição do autor em relação a um tema determinado. ◦ Análise da estrutura dos textos argumentativos lidos, dando atenção especial à elaboração dos argumentos, às evidências que os sustentam, à presença de contra-argumentos que servem para intensificar o papel dos argumentos defendidos pelo autor e ao fechamento dos textos que, em geral, sintetiza a posição do autor. ◦ Leitura e análise de textos argumentativos e também de notícias e reportagens com o propósito de refletir sobre a escolha das fontes utilizadas para compor esses textos (notícias anteriores, entrevistas com especialistas do tema em questão, dados estatísticos, conhecimentos próprios do mundo científico, referências veiculadas por instituições reconhecidas socialmente etc.) e de suas implicações para o teor argumentativo do texto. ◦ Observação da relação da escolha dessas fontes com os ideais sociais veiculados num dado contexto histórico e social. Por exemplo, a importância que o conhecimento científico tem nos dias de hoje, na valorização dos dados estatísticos em detrimento de outras fontes etc., buscando as razões que levam a isso. ◦ Situações em que o aluno assista a entrevistas e debates televisivos e telejornais para reconhecer o teor argumentativo dos enunciados e sua relação com o contexto social e histórico. ◦ Leitura de primeiras páginas de jornais estrangeiros (impressos ou digitais) e de capas de revistas (impressas e digitais) também estrangeiras para a análise de sua composição (escolha e disposição 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise do conhecimento prévio do aluno e também do adquirido ao longo do semestre por meio de questionamentos durante a leitura dos textos (argumentativos, notícias e reportagens). ◦ Proposição de leitura de textos dos gêneros trabalhados, a fim de que os alunos (sozinhos e autonomamente) reconheçam as estruturas textuais estudadas, grifando o próprio texto ou respondendo a perguntas sobre sua organização.

		gráfica dos assuntos, das manchetes, chamadas, imagens, legendas) e dos efeitos dessas escolhas no leitor.	
Compreender que a linguagem verbal se organiza, também, através de recursos expressivos.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação das características expressivas de um texto e dos efeitos de sentido que elas causam no leitor. ◦ Relação entre textos e contextos de acordo com as condições de produção e recepção, destacando recursos expressivos. ◦ Reconhecimento do uso da pontuação como recurso expressivo. ◦ Compreensão do que é linguagem figurada e observação dos efeitos de sentido de seu uso. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de leitura de <i>comics</i> e leitura de <i>cartoons</i> (identificando sua intencionalidade), com foco na análise dos efeitos de sentido decorrentes da diagramação, do uso de recursos gráfico-visuais (tipo de balões, de recordatórios, tamanho e estilo da fonte) etc. ◦ Situações de análise dos efeitos de sentido da publicação de <i>comics</i> e de <i>cartoons</i> em mídia impressa diária ou semanal. ◦ Situações de análise da relação muitas vezes existente entre assuntos tematizados na mídia e a elaboração de <i>comics</i> e <i>cartoons</i>. ◦ Situações de identificação de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências) nos textos em questão, e dos efeitos de sentido consequentes desse uso. ◦ Situações de observação do uso de efeitos prosódicos de expressão (onomatopeias) em <i>comics</i> e <i>cartoons</i> e dos efeitos de sentido desse uso. ◦ Situações de identificação, em <i>comics</i> e <i>cartoons</i>, de certos recursos semânticos recorrentes (metáforas, metonímias, alusões, analogias etc.) e análise de seus efeitos. ◦ Apreciação de <i>cartoons</i> televisivos para a identificação dos elementos que caracterizam o gênero e comparação com o texto escrito, sobretudo no que diz respeito à ausência dos recordatórios. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise do conhecimento prévio do aluno e também do adquirido ao longo do semestre por meio de questionamentos durante a leitura dos textos (<i>comics</i> e <i>cartoons</i>). ◦ Proposição de leitura de textos dos gêneros trabalhados, a fim de que os alunos (sozinhos e autonomamente) reconheçam as estruturas textuais estudadas, grifando o próprio texto ou respondendo a perguntas sobre sua organização. ◦ Provas escritas que verifiquem a compreensão leitora dos textos (<i>comics</i> e <i>cartoons</i>), sobretudo os efeitos de sentido dos recursos expressivos e, possivelmente, sua relação com temas cotidianos.
Distinguir as variações linguísticas - dialetal (social, histórica, territorial, de idade, de sexo e de função), de grau de formalidade, de modo (oral ou escrito) e de sintonia - e percepção das implicações de seus	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação dos personagens a partir de marcas linguísticas presentes no texto (jargão, gíria, expressões típicas, marcas fonéticas etc.). ◦ Observação de características típicas da modalidade oral em texto escrito. ◦ Reconhecimento da presença de linguagem figurada nos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de escuta e leitura de textos-canção, observando a presença de palavras ou expressões típicas do universo da comunicação cotidiana. ◦ Em situações de leitura de <i>comics</i> e <i>cartoons</i>, inferência do sentido de uma palavra ou expressão considerando o contexto de produção. ◦ Situações de reconhecimento de marcas típicas da oralidade e de como o uso dessa linguagem revela as características dos personagens de <i>comics</i> e <i>cartoons</i> (impressos e televisivos). 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise do conhecimento prévio do aluno e também do adquirido ao longo do semestre por meio de questionamentos durante a leitura ou a escuta dos textos. ◦ Seleção de algumas das atividades propostas ao longo do período para a verificação do desempenho do aluno,

USOS.		<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de comparação entre a linguagem utilizada para compor notícias veiculadas em jornais ou revistas em mídia impressa e a linguagem própria de comics e cartoons quando estes se referem aos mesmos temas. ◦ Situações de comparação de textos diferentes, mas produzidos com a mesma intencionalidade, para analisar a presença de marcas da oralidade e seus efeitos de sentido. ◦ Situações de observação nas falas dos personagens em comics e cartoons do uso de expressões típicas e marcas fonéticas que os caracterizam e que nos fazem reconhecê-los mesmo fora do seu contexto original. 	em situações específicas de avaliação, para que o professor possa fazer ajustes no processo de ensino e para que os alunos possam tomar consciência de sua aprendizagem. As atividades a que fazemos alusão são aquelas citadas na coluna de atividades. A escolha das mesmas vai depender de cada escola, de cada grupo de alunos e de cada professor. Como todas visam atender a capacidade, é importante cuidar de manter atividades que revelem se os alunos atingiram os objetivos propostos.
Reconhecer que a língua inglesa é instrumento de acesso a informações, a estilos de vida e à cultura de outros povos.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de características sociais e culturais veiculadas em textos lidos. ◦ Comparação de diferentes usos do discurso em momentos históricos diferentes e em contextos sociais também diferentes. ◦ Reconhecimento de que o texto publicitário faz surgir novas necessidades de consumo e intensifica as necessidades já existentes, quando veicula o lançamento de um novo produto no mercado ou quando reforça a imagem desse produto. ◦ Compreensão de que a função social do texto publicitário e sua organização interna estão relacionadas diretamente com os ideais sociais de um determinado momento histórico. ◦ Comparação de diferentes versões de um mesmo jogo em momentos históricos diferentes e em contextos sociais também diferentes. ◦ Ampliação do repertório cultural acerca do tema jogos e esportes nos países de língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Durante a leitura e análise de textos argumentativos e de notícias e reportagens e das primeiras páginas de jornais e de capas de revistas estrangeiros, discussão sobre a presença de marcas sociais e culturais, comparando o tratamento dado a determinados assuntos em textos e enunciados produzidos por diferentes povos. <p><u>Observação:</u></p> <p>As marcas culturais e sociais a que a atividade acima se refere são os conteúdos relativos ao tema das variações linguísticas, abordados na linha anterior deste quadro e do referente ao 1º ano. Por exemplo: a diferença existente entre usar o verbo <i>to ask</i> e o verbo <i>to enquire</i>, citados mais abaixo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Comparação entre textos e enunciados publicados em veículos estrangeiros e brasileiros. ◦ Comparação entre textos produzidos em diferentes momentos históricos (as capas de revistas e as primeiras páginas dos jornais são textos significativos) para analisar a relação existente entre o uso do discurso e o contexto social e histórico em que o texto foi elaborado. ◦ Leitura e comparação de anúncios publicitários veiculados em momentos históricos diferentes e em contextos sociais também diferentes, a fim de que os alunos reconheçam a função do uso do tempo verbal imperativo e de expressões sugestivas e comparem os 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise do conhecimento prévio do aluno e também do adquirido ao longo do semestre por meio de questionamentos durante a leitura dos textos (argumentativos, notícias e reportagens e textos publicitários). ◦ Elaboração de painel para outras classes ou para os próprios colegas de classe sobre um jogo ou esporte ou sobre a próxima Copa do Mundo ou Jogos Olímpicos, tendo como base as pesquisas e a apreciação de documentários. ◦ Produção de verbetes de dicionário ou enciclopédicos a partir do conhecimento obtido por meio da leitura/escuta de textos sobre o tema. ◦ Observação da produção do aluno tanto no que diz respeito à seleção de informações utilizadas quanto em relação à articulação das mesmas (coesão e coerência). ◦ Observação, registro e análise da participação do aluno nas atividades

		<p>efeitos desses usos no leitor.</p> <p><u>Observação:</u></p> <p>Atentar, também, para o uso de metáforas, para a presença de metonímia e de analogias, para o uso de adjetivação que revelam a intencionalidade dos textos publicitários.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de pesquisa dos jogos e esportes praticados pelos alunos e dos nomes a eles atribuídos em inglês. Caso os alunos não saibam nomeá-los em inglês, dividir os alunos em duplas e pedir que utilizem o dicionário para nomear os jogos e esportes adequadamente. Socializar as descobertas com o grupo a partir da elaboração de cartazes, tabelas, painéis etc. ◦ Situações de pesquisa com os mais velhos (pais, avós etc.) dos jogos que praticavam quando criança e suas regras. ◦ Situações de leitura de caderno de esportes de jornais e de revistas especializadas em esportes (impressos ou digitais) para identificar e listar diferentes jogos e esportes praticados em países de língua inglesa. ◦ Situações de leitura de textos instrucionais de jogos e esportes para conhecer como são praticados em diferentes países de língua inglesa e como essa prática variou ao longo do tempo, incluindo mudanças nas regras. ◦ Pesquisa em sites de busca ou em verbetes de dicionário ou enciclopédicos para conhecer a origem de determinados jogos e esportes típicos de países de língua inglesa. Por exemplo: cricket, baseball, American football etc. ◦ Pesquisa nos sites oficiais (versões em inglês) das Copas do Mundo de Futebol e dos Jogos Olímpicos para conhecer as modalidades esportivas, suas regras e curiosidades sobre sua origem, os nomes dos países participantes e de seus atletas mais representativos, o nome e características dos países-sede etc. ◦ Apreciação de programa de esportes (televisivo ou radiofônico) para identificação de léxico relativo ao tema. <p>Apreciação de documentários sobre o tema jogos e</p>	<p>propostas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Proposição de provas escritas a fim de verificar se os alunos identificam as marcas estruturais e linguísticas tematizadas nas atividades propostas ao longo do período.
--	--	---	--

<p>Reconhecer que o léxico é um elemento essencial para o uso da língua e que a forma de utilizá-lo revela a intencionalidade dos enunciados produzidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Percepção de que a análise da escolha lexical realizada pelo autor de um enunciado consiste num elemento significativo quando da aproximação da intencionalidade dos textos. ◦ Identificação das representações sociais que os textos veiculam a partir da análise do uso do léxico. 	<p>esportes em geral e em países de língua inglesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Em textos argumentativos, observação da relação existente entre a posição do autor sobre um determinado tema e o uso de substantivos e de adjetivos. ◦ Elaboração de listas que revelem a substituição de um nome ou de um substantivo ao longo de um texto e os usos de adjetivos que os caracterizem, considerando que tanto a escolha dos substantivos quanto o uso dos adjetivos constituem recursos de adjetivação, ou seja, revelam qualidades. ◦ Ao assistir a jornal televisivo ou ao ouvir programas de rádio, observação do uso do léxico, sobretudo da substituição lexical para se referir a alguém ou a alguma situação. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise do conhecimento prévio do aluno e também do adquirido ao longo do semestre por meio de questionamentos durante a leitura dos textos argumentativos e da composição das listas. ◦ Observação do desempenho do aluno em relação aos conteúdos desenvolvidos, propondo atividades em que deva sublinhar substantivos e adjetivos significativos para a verificação da intencionalidade do texto. ◦ Proposição de reescrita de alguns textos argumentativos propositadamente alterados para que os alunos façam as adequações necessárias a sua intencionalidade.
<p>Produzir enunciados escritos em processo dialógico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Composição do texto a fim de que sua intencionalidade fique clara. ◦ Utilização de variação linguística adequada ao veículo de comunicação e ao texto a ser produzido. ◦ Revisão dos elementos de coerência do texto elaborado, considerando que seu sentido é produzido no processo de enunciação. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de textos para um interlocutor de salas de bate-papo, a fim de conhecê-lo, de saber como vive, onde mora, como é sua rotina, a rotina de sua escola, seus costumes etc. ◦ Produção de perguntas a serem encaminhadas aos participantes de um debate para que os debatedores deixem suas posições mais claras. ◦ Produção de perguntas para os apresentadores de um seminário, a fim de que eles possam desenvolver um dos temas apresentados com mais clareza ou aprofundá-los. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - observação dos enunciados elaborados (se possível por meio de gravação) a fim de verificar se as formas linguísticas utilizadas dão conta de manter a coerência do texto no processo de enunciação. ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - observação da participação dos colegas nas situações comunicativas e comentários a respeito do aprimoramento do uso da língua.
<p>Produzir texto oral ou escrito, utilizando elementos de coesão e de coerência</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Utilização adequada da língua na produção de textos (orais ou escritos) em função do interlocutor/público leitor, do gênero, dos propósitos do texto, do 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de seminário para os colegas da própria classe ou de outras classes sobre tema de interesse dos alunos: 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor:

<p>textual.</p>	<p>suporte em que o texto será veiculado, nível de formalidade, em face da intertextualidade etc. (coerência).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Utilização de formas linguísticas adequadas para que um texto seja coeso, ou seja, para que se apresente articulado. Conteúdos sugeridos em função das propostas didáticas: <ul style="list-style-type: none"> - utilização de verbos do dizer: <i>say, tell, affirm, talk, speak, mention</i> etc.; - alterações no uso dos tempos verbais em função do <i>reported speech</i>; - retomada dos pronomes interrogativos (<i>what, where, when, how, who</i> etc.); - Composição de interrogativas em <i>reported speech</i> (uso de verbos como <i>ask, enquire</i> etc.); - Uso de construções sintáticas apassivadoras (voz passiva). ◦ Desempenho adequado no papel de dar explicações, elucidações, elaborações acerca de um tema em situações de debate, exposição oral, entrevista etc., produzindo enunciados diretivos, claros e de certa formalidade. ◦ Seleção e articulação de conhecimentos adquiridos a partir da leitura de textos expositivos e biográficos para produção de textos orais e escritos. ◦ Desenvolvimento e expressão de um ponto de vista a respeito de uma obra da literatura de língua inglesa ou da obra de um determinado autor. 	<ul style="list-style-type: none"> - escolha de temas de um mesmo campo semântico, a fim de que seja possível construir um conhecimento lexical comum que permita a todos dialogar ao longo das apresentações; - proposição de temas que possam ser pesquisados em língua inglesa pelos alunos com certa facilidade, a fim de que adquiram o léxico relativo a ele; - seleção de temas já conhecidos por meio do trabalho em outras disciplinas e, nesse momento, apenas revisará-los para que possam adquirir os conhecimentos linguísticos necessários para uma apresentação em inglês; - elaboração de texto de apoio para a apresentação do seminário. ◦ Elaboração de perguntas a serem feitas aos apresentadores dos seminários para que eles possam desenvolver um dos temas apresentados com mais clareza ou aprofundá-los. <p><u>Observação:</u></p> <p>Os alunos devem ter atenção às respostas dadas pelos colegas, avaliar se aquilo que foi perguntado realmente foi respondido e reelaborar seus enunciados quando isso se fizer necessário. Em determinadas ocasiões, é fundamental que o perguntador reporte aquilo que foi apresentado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de carta do leitor (texto argumentativo) destinada a revistas ou jornais, a fim de que os alunos expressem sua opinião diante da posição tomada pelo veículo em relação a um determinado tema abordado em editorial, notícia ou reportagem, atentando para os seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - uso de linguagem formal (saudações, despedidas, estruturação textual e composição sintática); - produção de texto formal, destinado a um veículo de comunicação e não a uma pessoa em particular; - reconstrução da posição adotada pelo veículo diante de algum tema abordado em notícia ou reportagem; 	<ul style="list-style-type: none"> - proposição de critérios para a análise do uso da língua na produção de textos escritos dos gêneros estudados para que os alunos possam revisá-los - esses critérios devem ter como referência os conteúdos relacionados à produção de textos. - observação do atendimento desses critérios na revisão. - acompanhamento do desempenho dos alunos durante as situações comunicativas orais. - proposição de provas escritas a fim de verificar o uso adequado da língua em situações muito semelhantes às situações propostas em aula. - seleção de algumas das atividades propostas ao longo do período para a verificação do desempenho dos alunos, em situações específicas de avaliação, para que o professor possa fazer ajustes no processo de ensino e para que os alunos possam tomar consciência de sua aprendizagem. ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - revisão dos textos dos gêneros trabalhados e identificação dos erros mais frequentemente cometidos pelo grupo, tendo sempre como orientação os critérios relacionados à produção dos textos; - observação da produção oral de textos dos colegas de classe. Se possível, Se possível gravar algumas atividades a fim de que
-----------------	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - reportar o que foi escrito anteriormente ou por outro interlocutor; - uso de formas linguísticas que denotem a posição de quem escreve em face do que foi publicado. ◦ Produção de notícias ou reportagens sobre o próprio cotidiano escolar para compor um jornal mural, considerando: <ul style="list-style-type: none"> - coleta adequada de dados e informações sobre os acontecimentos que comporão as notícias ou as reportagens (em textos que tematizam o universo escolar, por exemplo, a coleta de dados sobre os acontecimentos pode ser feita mediante entrevistas); - uso de construções sintáticas apassivadoras (voz passiva); - elaboração de <i>leads</i>, informando o que aconteceu, com quem, quando e onde (as respostas às perguntas como e por que são facultativas e sua presença no texto depende da relevância social que essa informação tiver); - seleção de imagens e elaboração de legendas para elas, buscando ilustrar o texto verbal; - elaboração de manchetes, títulos, subtítulos, chamadas, boxes. ◦ Produção de instruções de jogos antigos descritos pelos mais velhos em entrevistas realizadas pelos alunos para socialização das regras com o grupo e possível participação de todos no jogo. O foco está na oralidade, mas é possível compor textos escritos de apoio, atentando para: <ul style="list-style-type: none"> - definição dos materiais, do espaço destinado ao jogo e do número de participantes. Para que os alunos não utilizem apenas o dicionário como fonte de vocabulário para esta atividade, faz-se necessário a leitura de textos instrucionais tomados como referência para a produção escrita; - articulação dos elementos que o compõem, estabelecendo as relações de anterioridade/posterioridade, já que em regras de 	<p>possam ser analisadas ao longo do processo e com diferentes objetivos.</p>
--	--	---	---

		<p>jogos a ordem de algumas ações é fundamental para a realização do mesmo ou para o sucesso dos participantes (coerência);</p> <ul style="list-style-type: none"> - uso do imperativo ou do infinitivo para descrever as ações; - reescrita das regras dos jogos pesquisados de acordo com as necessidades do grupo de alunos: adequação de espaço, de materiais a serem utilizados, de aumento ou diminuição do número de participantes e inclusão de pessoas com necessidades especiais. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Criação de torneios em que os alunos ensinem alunos de outras classes a praticar jogos ou esportes aprendidos (em parceria com Educação Física), atentando para: <ul style="list-style-type: none"> - veiculação do torneio de forma escrita em cartazes (textos de caráter expositivo) afixados na escola ou em outro suporte ou mídia que faz circular as informações no mundo escolar; - veiculação dos jogos e esportes que comporão o torneio e do regulamento (texto expositivo escrito) que orientará a inscrição e a participação dos alunos; - elaboração de tabelas para acompanhamento do andamento do torneio em que figurem datas, horários, modalidades, participantes e resultados das atividades; - inclusão de todos os alunos e o respeito às diferenças e às regras criadas coletivamente, criando um ambiente favorável à cooperação. ◦ Participação em situações de comunicação oral em sala de aula para dar comandos e segui-los. Pode-se criar uma caça ao tesouro, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - o foco da atividade deve estar nas ações a serem realizadas, por isso a importância do uso adequado dos tempos verbais; - algumas preposições, verbos e advérbios de lugar podem ser utilizados para deixar a atividade mais interessante e para que repertório lexical seja ampliado: next to, go ahead, turn right, turn left, 	
--	--	---	--

		<p>go back etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de painel informativo em caso de Copa do Mundo ou de Jogos Olímpicos, com o objetivo de: <ul style="list-style-type: none"> - historicizar o evento e as modalidades praticadas. Uso de tempos verbais e de construções adverbiais que expressam o passado e uso do presente perfeito, indicando algo que teve início no passado e continua nos dias de hoje; - formular texto apresentando o país-sede, as cidades em que o evento ocorre e curiosidades a seu respeito. Uso dos tempos verbais de presente; - listar países participantes; - listar recordes superados. 	
<p>Compreender que a gramática serve a propósitos discursivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Dedução de regras gramaticais a partir da análise de um texto. ◦ Organização e sistematização do conhecimento gramatical construído por meio de situações de análise e reflexão sobre a língua. ◦ Sistematização dos conhecimentos adquiridos através de quadros-síntese. ◦ Utilização dos conhecimentos gramaticais adquiridos para revisão de textos em língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de análise de temas da gramática quando da leitura de textos (quando a leitura servir ao propósito de ler para aprender). <p><u>Observação:</u></p> <p>Nesse momento, o destaque é para os conteúdos da gramática relacionados?</p> <ul style="list-style-type: none"> - aos elementos de reportar o discurso, já mencionados na capacidade “produzir textos orais e escritos” - esses elementos estarão presentes tanto nos seminários, como na elaboração de carta do leitor e na elaboração de notícias e reportagens. - aos elementos que compõem os textos instrucionais (regras de jogos) e os textos expositivos (painéis, tabelas etc.) e as construções sintáticas adequadas ao seu uso (atentar, também, para a construção de regularidades do uso de pontuação e de ortografia). ◦ Elaboração de quadros que sistematizem os conhecimentos gramaticais adquiridos nas análises de textos. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Resolução de atividades especificamente desenvolvidas para a reflexão e sistematização de um conteúdo. Por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - reescrita de partes de notícia incluindo dados, informações que não constavam do texto, sobretudo dados e informações obtidos a partir de entrevistas; - colocação adequada de verbos do dizer, de acordo com o sentido do enunciado; - reelaboração de enunciados em construção sintática apassivadora; - reescrita de regras de jogos (durante a reescrita das regras - que podem variar segundo a versão de que se compartilha - o professor deve observar os erros que os alunos cometem e verificar o que foi aprendido e o que tem que retomar); - colocação de ações que compõem textos instrucionais na ordem

			<p>correta;</p> <ul style="list-style-type: none">- pontuação de enunciados específicos.◦ Proposição de provas escritas a fim de verificar o uso adequado da língua e das regras gramaticais discutidas.
--	--	--	---

Referências Curriculares para o 3º ano

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
Compreender que a linguagem verbal se organiza, também, através de recursos expressivos.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação das características expressivas de um texto e dos efeitos de sentido que elas causam no leitor. ◦ Relação entre textos e contextos de acordo com as condições de produção e recepção, destacando recursos expressivos. ◦ Reconhecimento do uso da pontuação como recurso expressivo. ◦ Compreensão do que é linguagem figurada e observação dos efeitos de sentido de seu uso. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de poemas (interpretando o ponto de vista do eu-lírico) e de textos publicitários (identificando sua intencionalidade), com foco na análise dos efeitos de sentido decorrentes da diagramação, do uso de recursos gráfico-visuais (tipo, tamanho estilo da fonte, configuração do texto) etc. ◦ Análise dos efeitos de sentido decorrentes do texto publicitário ser publicado em determinada mídia. ◦ Identificação de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências) em textos de gêneros diversos, e dos efeitos de sentido consequentes desse uso. ◦ Observação do uso de efeitos prosódicos de expressão (repetição, rima, aliteração, onomatopéia) em textos poéticos, literários e publicitários, e dos efeitos de sentido desse uso. ◦ Identificação, num texto dado - literário ou não - de certos recursos semânticos recorrentes (metáforas, metonímias, alusões, analogias etc.) e análise de seus efeitos. ◦ Utilização de um verbete de dicionário para resolver um problema localizado de palavra ou expressão de sentido figurado. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise do conhecimento prévio do aluno e também do adquirido ao longo do semestre por meio de questionamentos durante a leitura dos textos (poemas e textos literários e publicitários). ◦ Proposição de leitura de textos dos gêneros trabalhados, a fim de que os alunos (sozinhos e autonomamente) reconheçam as estruturas textuais estudadas, grifando o próprio texto ou respondendo a perguntas sobre sua organização. ◦ Provas escritas que verifiquem a compreensão leitora dos textos (poemas e textos publicitários), sobretudo os efeitos de sentido dos recursos expressivos.
Distinguir as variações linguísticas - dialetal (social, histórica, territorial, de idade, de sexo e de função), de grau de formalidade, de modo (oral ou escrito) e de sintonia - e percepção das	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação dos interlocutores a partir de marcas linguísticas presentes no texto (jargão, gíria, expressões típicas, marcas fonéticas etc.). ◦ Observação de características típicas da modalidade oral em texto escrito. ◦ Reconhecimento da presença de linguagem figurada nos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Em situações de leitura de textos poéticos, literários ou publicitários, inferência do sentido de uma palavra ou expressão considerando o contexto de produção. ◦ Em textos-canção, observação da presença de palavras ou expressões típicas do universo da comunicação cotidiana. ◦ Ao assistir a entrevistas televisivas e ao ouvir a entrevistas radiofônicas, reconhecimento de marcas típicas da oralidade e de como o uso dessa linguagem 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - observação, registro e análise do conhecimento prévio do aluno e também do adquirido ao longo do semestre por meio de questionamentos durante as atividades;

<p>implicações de seus usos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de formas de tratamento distintas e as situações em que são empregadas. ◦ Desenvolvimento de recursos de fluência, tanto na língua escrita quanto na oral, adequados aos diferentes contextos de produção. ◦ Identificação de marcas fonéticas, morfológicas e sintáticas correlacionadas com a existência das variações linguísticas. ◦ Identificação da existência de diferentes palavras e expressões usadas por povos falantes da língua inglesa para designar uma mesma coisa em um contexto de produção semelhante. 	<p>revela as características dos interlocutores participantes da situação comunicativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Ao ler textos dos mais variados gêneros, identificação de marcas da oralidade (jargão, gíria, expressões típicas, marcas fonéticas etc.) em textos escritos e análise da adequação da presença dessas marcas em determinado contexto de produção. ◦ Comparação de textos diferentes, mas produzidos com a mesma intencionalidade, para analisar a presença de marcas da oralidade e seus efeitos de sentido. ◦ Análise de saudações em cartas formais e informais. ◦ Participação em simulações de entrevistas de emprego e análise da linguagem utilizada. A situação comunicativa exige: <ul style="list-style-type: none"> - grau específico de formalidade (enunciados elaborados em conversas com interlocutores desconhecidos ou que ocupem função hierarquicamente superior); - maior formalidade do que o usual (enunciados elaborados em situações de apresentação de si mesmo e de suas competências para o convencimento de outrem). ◦ Elaboração de cartas formais que exijam o uso de linguagem formal (saudações, despedidas etc.), observando estruturação textual e composição sintática. ◦ Situações de análise de linguagem utilizada por diferentes veículos de comunicação em anúncios de emprego, com comparação entre a linguagem utilizada (verbal e não-verbal), o público a que o anúncio se destina e o contexto histórico e social em que está inserido o veículo de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - proposição de critérios para a análise do uso da língua na produção de textos escritos (cartas) para que os alunos possam revisá-los; - observação do atendimento a esses critérios na revisão; - acompanhamento do desempenho do aluno durante as situações comunicativas orais. ◦ Seleção de algumas das atividades propostas ao longo do período para a verificação do desempenho do aluno, em situações específicas de avaliação, para que o professor possa fazer ajustes no processo de ensino e para que cada um possa tomar consciência de sua aprendizagem. ◦ <u>Pelo grupo:</u> <ul style="list-style-type: none"> - revisão dos textos (cartas) e identificação dos erros mais frequentemente cometidos pelo grupo, tendo sempre como orientação os critérios estabelecidos para a produção dos textos; - observação da produção oral de textos dos colegas de classe.
<p>Compreender determinada expressão a partir da análise de aspectos sociais e culturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de elementos próprios da inter-relação linguagem e cultura em textos de anúncio de emprego. ◦ Identificação da relação entre contexto de produção e uso da língua. ◦ Informação de que diferentes momentos históricos são marcados pela influência 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura e comparação de diferentes anúncios de emprego publicados em diferentes jornais de língua inglesa, procurando relacionar os requisitos exigidos e as características do mundo do trabalho na sociedade contemporânea. ◦ Leitura e comparação de diferentes anúncios de emprego publicados em jornais destinados a públicos diferentes, a fim de verificar a relação entre 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação dos comentários do aluno sobre os textos e das respostas dadas por ele aos questionamentos feitos pelo professor durante a leitura. ◦ Acompanhamento e observação do desempenho do aluno nas rodas de

	<p>que uma esfera social exerce sobre a outra (esfera econômica, científica etc.) e que essa influência também se revela no uso da língua.</p>	<p>linguagem, emprego oferecido, requisitos exigidos e público-alvo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise de anúncios publicados em momentos históricos diferentes para comparar o uso da linguagem (verbal e não-verbal). ◦ Rodas de conversa para relatos de experiência dos alunos sobre o mundo do trabalho e suas demandas. 	<p>conversa.</p>
<p>Conhecer obras significativas da literatura de língua inglesa (versões que não reduzam a obra a algo que ela não é ou textos originais) e socializar (de forma oral ou escrita) a leitura dessas obras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Interesse pela leitura de textos literários clássicos. ◦ Elaboração de textos (orais ou escritos) que transmitam aos colegas de classe ou a outros interlocutores o(s) sentido(s) atribuído(s) à leitura das obras literárias. ◦ Interesse pela leitura de obras clássicas de língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de leitura de romances explorando elementos da narrativa (sobretudo a relação entre personagem, espaço e tempo). Algumas sugestões de obras clássicas bem adaptadas: <ul style="list-style-type: none"> - The Invisible man, HG Wells, Longman; - The beautiful and the damned, F. Scott Fitzgerald, Heinemann; - A tale of two cities, Charles Dickens, Heinemann; - Dr Jekyll and Mr. Hyde, Robert L. Stevenson, Longman; - Brave new world, Aldous Huxley, Longman. ◦ Rodas de conversa sobre os textos literários lidos, para socializar possíveis sentidos para um mesmo texto e para ampliar a habilidade de exposição oral da apreciação do texto. ◦ Leitura e análise de resenhas, a fim de conhecer esses textos melhor e para que eles sirvam como referência para a elaboração de textos que veiculem a leitura de obras clássicas de língua inglesa. ◦ Elaboração de blogs em que sejam veiculadas sugestões de obras literárias lidas (com resenhas) e em que se abra a possibilidade de intercâmbio com outros leitores dessas ou de outras obras. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <u>Pelo professor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - observação dos comentários do aluno sobre os textos e das respostas dadas por ele aos questionamentos feitos pelo professor durante a leitura. Observar se os alunos sabem recontar as histórias, destacando os elementos da narrativa (personagem, tempo, espaço, foco narrativo e enredo e suas possíveis articulações; - acompanhamento e observação do desempenho do aluno nas rodas de conversa; - observação da compreensão leitora das obras clássicas quando da produção de textos que veiculem seus possíveis sentidos; - proposição de critérios para a análise do uso da língua na produção de textos escritos (resenhas e blogs) para que os alunos possam revisá-los; - observação do atendimento a esses critérios na revisão. ◦ <u>Pelo grupo:</u> <ul style="list-style-type: none"> - revisão dos textos (resenhas e blogs) e identificação dos erros mais frequentemente cometidos pelo grupo, tendo sempre como

			orientação os critérios estabelecidos para a produção dos textos.
Ler algumas obras de autores da literatura de língua inglesa e conhecer sua vida, o contexto sociocultural em que a obra foi produzida e diferentes percepções sobre essa produção.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Valorização da produção literária dos povos de língua inglesa. ◦ Identificação das relações entre a vida e obra de um autor e o contexto histórico social em que ele viveu. ◦ Reconhecimento de produção acadêmica a respeito de obras de autores significativos da literatura de língua inglesa. ◦ Conhecimento de diferentes pontos de vista a respeito de uma mesma obra ou da obra de um determinado autor. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de textos biográficos e autobiográficos com a intenção de se aproximar da produção literária dos povos de língua inglesa e da história de vida de seus mais famosos autores. ◦ Identificação, nos textos biográficos e autobiográficos, de relação entre a história de vida e a obra de um determinado autor. ◦ Leitura de textos expositivos (artigos enciclopédicos, verbetes de dicionário e de enciclopédias, resenhas, entrevistas de especialistas etc.), publicados nas mais diferentes mídias, a fim de conhecer a obra de um determinado autor. ◦ Observação, nos textos biográficos e autobiográficos e em textos expositivos que tratem de obras da literatura de língua inglesa, da relação entre as inquietações manifestadas na obra de um autor e o contexto em que a obra foi produzida. ◦ Comparação de dois ou mais enfoques a respeito de uma mesma obra, a partir da leitura de textos expositivos (artigos e verbetes enciclopédicos, resenhas críticas etc.). ◦ Apreciação de documentários sobre a vida e a obra de autores de língua inglesa. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de resumos de alguns dos textos expositivos lidos. ◦ Elaboração de seminário para outras classes ou para os próprios colegas de classe sobre um autor e sua obra ou sobre uma de suas obras, tendo como base a leitura dos textos expositivos e biográficos e a apreciação de documentários. ◦ Produção de verbetes de dicionário ou enciclopédicos a partir do conhecimento obtido por meio da leitura/escuta de textos expositivos ou biográficos. ◦ Observação da produção do aluno tanto no que diz respeito à seleção de informações utilizadas quanto em relação à articulação das mesmas (coesão e coerência).
Produzir texto oral e escrito, utilizando elementos de coesão e de coerência textual.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Desenvolvimento e expressão de um ponto de vista a respeito de uma obra da literatura de língua inglesa ou da obra de um determinado autor. <p><u>Observação:</u> Para a escolha das obras, dar preferência a autores clássicos. Há coleção das editoras Heinemann (Guided Readers) e Longman (Longman Fiction) muito boas. Essas coleções apontam para a relação leitura da obra e domínio da língua que o aluno já possui. Portanto, a escolha vai variar dependendo o grupo de alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Seleção e articulação de conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de resumos de alguns dos textos expositivos lidos, atentando para: <ul style="list-style-type: none"> - seleção dos conhecimentos que vão compor o resumo; - articulação dos elementos que o compõem, estabelecendo as relações de anterioridade/posterioridade, causa/consequência, de oposição e comparação de ideias conforme estabelecidas no texto a ser resumido (coesão); - realização de operações de substituição lexical, a fim de que o uso do léxico revele o ponto de vista do autor; 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor <ul style="list-style-type: none"> - proposição de critérios para a análise do uso da língua na produção de textos escritos (texto de apoio para a apresentação de seminários, resumos, verbetes, roteiro de entrevista, carta de apresentação, curriculum vitae e resenhas, reescrita de anúncios de emprego, preenchimento de fichas de emprego) para que os alunos possam revisá-los - esses

	<p>adquiridos a partir da leitura de textos biográficos e expositivos (relacionados na coluna da direita).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Utilização adequada da língua na produção de textos (orais ou escritos) em função do interlocutor/público leitor, do gênero, dos propósitos do texto, do suporte em que o texto será veiculado, nível de formalidade, em face da intertextualidade etc. (coerência). Especificamente: <ul style="list-style-type: none"> - uso de formas linguísticas de alto nível de formalidade (sir, madam, please, would you mind if..., I could say that..., I would like to add the fact that, despite the fact that... etc.), em entrevistas e cartas de apresentação; - adequação da linguagem ao veículo e ao público-alvo, na reescrita de anúncios de emprego para jornais destinados a públicos diferentes; - uso de linguagem precisa e clara; seleção de dados condizentes com os requisitos; distribuição dos dados de forma harmoniosa e cuidadosa (sem rasuras e erros ortográficos), no preenchimento de fichas de entrevistas para obtenção de emprego e elaboração de curriculum vitae etc. <p>Utilização de formas linguísticas adequadas para que um texto seja coeso, ou seja, para que se apresente articulado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - da inclusão adequada de discurso alheio (discurso direto e indireto), usando pontuação adequada e verbos do “dizer” que sejam condizentes com a intencionalidade dos textos. ◦ Elaboração de seminário para outras classes ou para os próprios colegas de classe sobre um autor e sua obra ou sobre uma de suas obras, tendo como base a leitura dos textos expositivos e biográficos, considerando a necessidade de: <ul style="list-style-type: none"> - que os expositores selecionem, em função do projeto textual, registros não-verbais de apoio ao texto verbal; - que os ouvintes tomem nota dos aspectos relevantes do conteúdo da exposição e formulem comentários e perguntas a respeito dos mesmos; - que os apresentadores utilizem adequadamente o tempo disponível para o seminário, sendo objetivos e claros e formulando enunciados curtos; - que os ouvintes respeitem as normas reguladoras dos diferentes gêneros orais (ouvir sem interromper, interromper no momento oportuno etc.). ◦ Produção de verbetes de dicionário ou enciclopédicos a partir do conhecimento obtido por meio da leitura de textos expositivos ou biográficos, considerando: <ul style="list-style-type: none"> - a elaboração de enunciados em que se observe várias formas de relações e de exemplos; - a produção de composição “predicativa”: termo/tema + verbo ser + classe de coisas a que pertence o termo/contexto em que se insere o tema + o que o distingue dos demais. ◦ Produção de roteiro de entrevista e realização de entrevista com especialista a fim de desenvolver o conhecimento a respeito de uma obra, de um autor ou um outro tema em particular, incluindo: <ul style="list-style-type: none"> - o planejamento do roteiro da entrevista, incorporando conhecimentos adquiridos através da leitura; 	<p>critérios devem ter como referência os conteúdos relacionados na segunda coluna);</p> <ul style="list-style-type: none"> - observação do atendimento desses critérios na revisão; - acompanhamento do desempenho do aluno durante as situações comunicativas orais (por exemplo, entrevista de emprego e exposição oral); - proposição de provas escritas a fim de verificar o uso adequado da língua em situações muito semelhantes às situações propostas em aula; - seleção de algumas das atividades propostas ao longo do período para a verificação do desempenho do aluno, em situações específicas de avaliação, para que o professor possa fazer ajustes no processo de ensino e para que cada um possa tomar consciência de sua aprendizagem. ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - revisão dos textos (de apoio ao seminário, expositivos, roteiro de entrevistas) e identificação dos erros mais frequentemente cometidos pelo grupo, tendo sempre como orientação os critérios estabelecidos para a produção dos textos; - observação da produção oral de textos dos colegas de classe (se possível gravar os seminários a fim de que possam ser analisados posteriormente).
--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> - a formulação de interrogativas em inglês e do uso da modalidade oral da língua; - o desenvolvimento de recursos discursivos, antecipando possíveis digressões durante a entrevista e preparando possíveis soluções para as situações encontradas; - o emprego de palavras ou expressões modalizadoras da linguagem para que o interlocutor se sinta à vontade durante a entrevista e veja que o entrevistador valoriza seus enunciados. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Escuta/leitura e análise de textos do mesmo gênero daquele que será produzido pelos alunos, para que sirvam de referência (entrevistas de emprego, anúncios de emprego, carta de apresentação, curriculum vitae, fichas de emprego, por exemplo). ◦ Reescrita de anúncios de emprego para jornais destinados a públicos diferentes. ◦ Simulação de uma entrevista para obtenção de emprego. ◦ Elaboração de curriculum vitae e de carta de apresentação do mesmo. ◦ Preenchimento de fichas de entrevistas para obtenção de emprego. ◦ Participação em exposições orais para relatar as experiências de pessoas mais velhas em relação ao mundo do trabalho. Elaboração de painéis que sintetizem as informações obtidas. <p><u>Observação:</u></p> <p>Não é necessário explorar todos os conteúdos de coerência em uma mesma produção. A atenção deve estar voltada para fazer uma progressão desses conteúdos em função das inadequações apresentadas pelos alunos e escolher gêneros/textos que apresentem também uma progressão em termos de desafios desse tipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Revisão dos textos produzidos, a fim de que sejam feitos os ajustes necessários em relação aos conteúdos estudados. 	
--	--	--	--

<p>Reconhecer que a língua inglesa é instrumento de acesso a informações, a estilos de vida e à cultura de outros povos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Utilização da língua inglesa como meio de acesso a informações de outras culturas. ◦ Valorização da língua estrangeira como instrumento de intercâmbio com outras culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de roteiro de entrevista a ser utilizado com pessoas mais velhas, falantes da língua inglesa, para saber se houve profissões no passado que agora entraram em declínio ou desapareceram e como mulheres e homens se sentiam/sentem desempenhando alguma profissão mais reconhecida socialmente como típica de um determinado gênero. ◦ Pesquisa, por meio de entrevistas com pessoas mais velhas ou em sites e material impresso, de diferentes profissões e de suas características. A ideia é que os alunos ampliem o repertório de modo geral: <ul style="list-style-type: none"> - lexical: nome das profissões em inglês e qualidades requeridas àqueles que desejarem segui-las; - cultural e social: conhecimento de profissões novas (típicas do mundo contemporâneo) e profissões até então desconhecidas dos alunos e profissões antigas que marcaram uma época. Relacionar o desenvolvimento de tecnologias com o surgimento e o desaparecimento/declínio de profissões. Relacionar, também, a presença de mulheres em determinados setores do mundo do trabalho e sua quase ausência em outros setores ao longo da história. ◦ Veiculação dos resultados das pesquisas na forma de rodas de conversa sobre os dados encontrados ou por meio de elaboração de painéis que sintetizem esses resultados. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise dos resultados das pesquisas (acompanhamento das rodas ou observação do painel e demais produtos do trabalho). ◦ Observação, registro e análise de como respondem os alunos em face aos questionamentos elaborados pelo professor durante a leitura.
<p>Compreender que a gramática serve a propósitos discursivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Dedução de regras gramaticais a partir da análise de um texto. ◦ Organização e sistematização do conhecimento gramatical construído por meio de situações de análise e reflexão sobre a língua. ◦ Sistematização dos conhecimentos adquiridos através de quadros-síntese. ◦ Utilização dos conhecimentos gramaticais adquiridos para revisão de textos em língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de análise de temas da gramática quando da leitura de textos (quando a leitura servir ao propósito de ler para aprender). <p><u>Observação:</u></p> <p>Neste momento, o enfoque é nos conteúdos da gramática relacionados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aos elementos de formulação de interrogativas em inglês, uso de palavras ou expressões modalizadoras (<i>could you, would you mind if, please, sorry to interrupt you, I'd like to add something etc.</i>) e as construções sintáticas adequadas ao seu uso. Atentar, também, da construção de regularidades do 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Resolução de atividades especificamente desenvolvidas para a reflexão e sistematização de um conteúdo. Por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - reescrita de enunciados fazendo uso de diferentes formas linguísticas modalizadoras do discurso; - colocação adequada de verbos do dizer, de acordo com o sentido do enunciado;

		<p>uso da pontuação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - aos elementos típicos da carta de apresentação: <ul style="list-style-type: none"> ▪ uso de pronomes/substantivos que substituem nomes; ▪ uso de gerúndio com conjunções ou em construções de alto nível de formalidade: <i>despite being...</i>, <i>besides doing...</i>, <i>would you mind sending me...</i> etc.; ▪ uso de formas de tratamento, de saudações e despedidas adequadas nas entrevistas e nas cartas de apresentação; ▪ uso de tempos verbais e de advérbios ou construções adverbiais adequados no relato de experiência, na carta de apresentação e na entrevista. <p><u>Observação:</u></p> <p>É muito provável que os alunos tenham que usar diferentes tempos verbais que expressam o passado para comunicar uma determinada ordem de acontecimentos no tempo. É o caso da relação passado simples e passado perfeito e passado simples e passado contínuo. Atentar também para o uso do presente perfeito quando este expressa um acontecimento passado sem data determinada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de quadros que sistematizem os conhecimentos gramaticais adquiridos nas análises de textos. ◦ Atividades de revisão de textos em língua inglesa, produções próprias, do grupo ou ainda textos elaborados para esse fim. 	<ul style="list-style-type: none"> - pontuação de enunciados específicos. ◦ Reescrita de excertos de textos para utilizar adequadamente o tempo verbal. ◦ Reescrita de excertos de textos para a substituição de conjunções de caráter mais informal por aquelas de caráter formal e análise das implicações sintáticas dessa substituição nos textos. ◦ Proposição de provas escritas a fim de verificar o uso adequado da língua em situações muito semelhantes às situações escritas propostas em aula. ◦ Proposição de simulados com questões típicas de vestibulares relacionadas ao tema do trabalho ou não, a fim de que os alunos possam aprender o procedimento de realização das mesmas e verificar o conhecimento construído ao longo da escolaridade.
--	--	---	--

Sugestão de materiais de apoio

SITES

www.ipl.org (The Internet Public Library – uma biblioteca de links de diversos assuntos com jornais e revistas internacionais e sites específicos para crianças e adolescentes)

www.nytimes.com (The New York Times – jornal online – clique em “free online vídeos” e acesse clips de notícias, clips de música, programas de TV, vídeos, trailer de filmes) www.cnn.com (CNN International – jornal online e clique em “watch video” para acessar vídeos de notícias)

<http://www.bbc.co.uk> (BBC Internacional – acesso a notícias e outros sites da BBC – como por exemplo : “Learning English” com recursos para professores de inglês)

www.webenglishteacher.com (Web English Teacher – recursos para professores de inglês)

<http://www.sikids.com> (Sports Illustrated for Kids – revista interativa sobre esportes com notícias e jogos)

www.ipl.org

www.timesforkids.com (versão online da revista Time for Kids)

<http://www.yesmag.ca> (versão online da revista de ciências canadense “Yes Mag”)

<http://www.units.muohio.edu/dragonfly> (Revista interativa de ciências mantida pela National Science Foundation. Criada pela escola de estudos interdisciplinares da Miami University e a associação de professores de ciências: NSTA)

www.ipl.org

www.penguindossiers.com (site com artigos para estudantes de inglês com versão para ser impressa e em áudio também)

www.bbc.com.uk

www.about.com (pertence ao The New York Times Company – os autores dos artigos desse site são de diversos países)

www.archive.org (biblioteca digital de sites e referências culturais digitais – textos, imagens e áudio com acesso livre ao público em geral)

<http://www.topics-mag.com/> (revista online da Índia escrita por estudantes de inglês)

www.ello.org/ (site para estudantes de inglês com áudio)

www.webenglishteacher.com

www.cnn.com

www.garfield.com/about/jiminterview.html (entrevista com o autor de Garfield - versão textual com áudio)

www.monica.com.br/ingles/index.htm (Monica´s Gang é o site da turma da Mônica em inglês com HQ, tiras, jogos, biografia do Maurício de Souza – clique em “Comics” para as tiras e histórias)

www.pilkey.com/adventure1.php (nesse site os estudantes podem ler a autobiografia de Dav Pilkey, autor de “Captain Underpants” em forma de HQ – pode ser impressa)

www.scholastic.com/captainunderpants/comic.htm (neste site os estudantes podem criar sua própria HQ do Captain Underpants escolhendo as ilustrações e sentenças)

www.garfield.com (clique em “today´s comic” para acessar as tiras do Garfield)

www.comics.com (tiras diversas)

www.movies.go.com (para acessar as resenhas de filmes clicar nos filmes listados em “Movie Spotlight”, clicar em “Reviews para ler ou escutar críticas dos filmes e em “Trailers and Clips” para assistir a clips de trailers de filmes)

www.penguinreaders.com/pr/resources/ (nesse site da editora Pearson/Longman os estudantes podem acessar a resenha dos livros e informação sobre o autor em “Factsheets” que estão em PDF e podem ser impressas)

www.ipl.org

www.uexpress.com/dearabby (Abigail Van Buren em sua coluna “Dear Abby” dá conselhos aos leitores usando o senso comum)

www.times.co.nz/cms/index_readers_letters.php (jornal online da Nova Zelândia)

www.cartoonnetwork.com/ (site do canal de TV paga – clicar em “TV schedule”)

www.discovery.com (site do canal de TV paga – clicar em “All Our TV Schedules”)

www.nytimes.com/pages/movies (programação de cinema e crítica de filmes)

www.sundaytimes.co.za/Home.aspx?id=116932 (jornal online da África do Sul – clicar em “entertainment” e em “movies”- além da programação há também alguns trailers)

www.dictionary.cambridge.org/ (dicionários online)

www.dictionary.com (dicionário online)

www.freetranslation.com (escolher a lingual (English-Portuguese ou Portuguese English – escrever a palavra ou texto e clicar em “free translation”)

www.longmanwebdict.com (dicionário online – clicar em “click here” para usar – escrever a palavra no “search box” e clicar em OK)

www.m-w.com (dicionário Merriam Webster online)

www.bartleby.com/61 (The American Heritage Dictionary online)

www.wikipedia.com (enciclopédia livre com mais de 1 522 000 artigos em inglês)

www.infoplease.com/encyclopedia/ (enciclopédia online – nesse site o estudante também pode acessar dicionário, dicionário de sinônimos, almanaque, e atlas)

www.encyclopedia.com (enciclopédia livre online com mais de 57.000 artigos da “Columbia Encyclopedia”)

www.artyclopedia.com (enciclopédia de arte com acesso a 8.500 artistas, 180.000 obras de arte, 2.500 sites de arte, sites que permitem o uso das suas imagens)

www.britannica.com (além da enciclopédia britânica online, o estudante pode acessar o “student center” onde há artigos, multimedia e ferramentas desenvolvidas especialmente para estudantes)

www.biography.com (esse site é do canal de TV paga “Biography Channel” – o estudante pode ler biografias, assistir entrevistas e vídeos e descobrir que celebridade nasceu no seu aniversário – o link “This day in History” conecta o estudante ao “The History Channel” onde descobrirá o que aconteceu no dia do seu aniversário na história.)

www.infoplease.com

www.s9.com/biography (dicionário biográfico com mais de 33.000 personalidades) www.multcolib.org/homework/biohc.html (biblioteca online)

www.garfield.com/about/jim.html (biografia de Jim Davis autor de Garfield)

www.pilkey.com/adventure1.php (Dav Pillkey autor de “Captain Underpants”)

www.factfinder.census.gov (dados sobre população, economia, moradia)

www.imf.org (“International Monetary Fund” –FMI-)

www.factfinder.census.gov

www.imf.org

www.countryreports.org (site estabelecido para divulgar diferentes culturas – visitado com o intuito de pesquisa)

<http://iteslj.org/cw/> (palavras cruzadas para estudantes de inglês)

<http://inquiry.uiuc.edu/> (esse site fornece idéias para professores trabalharem “perguntas” com seus estudantes – a base de todas as atividades é a solução de problemas)

www.kidshealth.org (esse site sobre saúde foi criado pelo “The Nemours Foundation’s Center for Children’s Health Media”- há artigos, jogos e materiais desenvolvidos por profissionais da área – os estudantes podem clicar em “recipes” para acessar receitas diversas)

www.deliciousdecisions.org (site criado pelo “American Heart Association”que promete que as receitas são deliciosas e nutritivas)

www.about.com (os estudantes podem clicar em “Food and Drink” para acessar receitas)

<http://www.crackerbarrel.com/pdf/CrackerBarrelSamplerMenu2.pdf> (cardápio do restaurante Cracker Barrel – não tem preço)

<http://usmenuguide.com/joefishlunchmenu.html> (cardápio de almoço de um restaurante de frutos do mar)

<http://www.bk.com/#menu=2,-1,-1> (cardápio do Burger King –não tem preço)

<http://iteslj.org/games/> (jogos e atividades para estudantes de inglês)

<http://www.gameskidsplay.net/> (regras para jogos e brincadeiras)

<http://www.funbrain.com/kidscenter.html> (jogos e desafios educacionais)

<http://www.nasa.gov/audience/forkids/games/index.html> (jogos do site da NASA)

<http://www.topics-mag.com/edition11/games-section.htm> (revista escrita por estudantes de inglês na Índia – vários artigos interessantes - brincadeiras internacionais)

http://www.abcteach.com/directory/fun_activities/puzzle_fun/sudoku/ (site com mais de 5.000 atividades diversas – mostra as regras do Sudoku e como criar um)

<http://entertainment.howstuffworks.com/neopet1.htm> (esse site descreve como as coisas funcionam – pode-se fazer a busca do que se quer – por exemplo como neopets funcionam)

<http://audacity.sourceforge.net/manual-1.2/> (manual online do software Audacity – editor de áudio)

http://www.cbp.gov/xp/cgov/travel/id_visa/i-94_instructions/filling_out_i94.xml (formulário de alfândega americana para visitantes estrangeiros)

LIVROS

Dictionary of English Language and Culture

Longman

Essential Grammar in Use (with answers)

Raymond Murphy

Cambridge University Press

English Grammar in Use (with answers)

Raymond Murphy

Cambridge University Press

More Modern Short Stories

Edited by Peter Taylor

Oxford

Pride and Prejudice

Jane Austin

Oxford (stage 6)

Dracula

Bram Stoker

Heinemann Guided Readers

Animal Farm

George Orwell

Longman

CLÁSSICOS INFANTIS

Brown, bear, brown bear

Little red riding hood

Rapunzel

The three little pigs

Goldlocks

Peter Pan

Sleeping beauty

Hansel and Gretel

Pussy in boots

The wheels on the bus

The elves and the shoemaker

Katie in London

Crianças no mundo

DVDs

O diário da princesa I

Procurando Nemo

Halloween with Barney

Little red riding hood

Goldilocks

The three little pigs

Bewitched

Ratatouille

Three Blind Mice

The farmer in the dell

Jump In

Over the Hedge

Thornberrys

Harry Potter

You've got mail

Bibliografia

ORIENTAÇÕES GERAIS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MAKARENKO, Anton. Poema pedagógico. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

RIBEIRO, Vera M. (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ACRE e SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO BRANCO. Caderno 1 - Orientações para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial. Rio Branco, 2008.

SECRETARIA DE LA EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2004.

ZABALA, Antoni. A prática educativa - como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LÍNGUA ESTRANGEIRA

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira - 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio+ (Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias, Língua Estrangeira Moderna, Brasília: MEC/SEM, 2002.

BAKHTIN, Michael. Estética da criação verbal, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B., Gêneros orais e escritos na escola, Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LERNER, D. Ler e escrever na escola - o real, o possível e o necessário. Porto Alegre, Artmed, 2002.

MOITA LOPES, L. P. "A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política". In: Barbara L. e Ramos, R.C.G. (orgs.), Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. "Interação e aprendizagem de leitura em sala de aula de língua estrangeira e materna na escola pública". In: MOITA LOPES, L. P. E MOLLICA, M.C., (orgs.) Espaços e interfaces da linguística e da linguística aplicada, Cadernos Pedagógicos, UFRJ, 1995.