PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP

WILMA ISAURA AURÉLIO

AS CARACTERÍSTICAS DO PÓS-MÉTODO EVIDENCIADAS (OU NÃO) NAS UNIDADES DIDÁTICAS "*WHAT'S HE WEARING*" E *"WORLD AND THE MEDIA"*

ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

SÃO PAULO
2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP

WILMA ISAURA AURÉLIO

AS CARACTERÍSTICAS DO PÓS-MÉTODO EVIDENCIADAS (OU NÃO) NAS UNIDADES DIDÁTICAS "*WHAT'S HE WEARING*" E *"WORLD AND THE MEDIA"*

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob a orientação da Professora Mestre Valéria Lopes dos Santos.

SÃO PAULO
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

AURÉLIO, Wilma Isaura. As características do Pós-Método evidenciadas (ou não) nas Unidades Didáticas “What’s he wearing” e “ World and the media”: 145 pp, 2016.

Orientadora: Professora Mestre Valéria Lopes dos Santos

Monografia- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

Áreas de Concentração: Linguagem e Educação.

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução parcial desta monografia por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____ São Paulo, 31/01/2016.

Dedico este trabalho aos meus pais, José Aurélio e Leontina Maria Felippe Cypriano Aurélio (in memorian) pelo amor, dedicação, carinho, compreensão, esforço e incentivo doados a mim. Pelo exemplo de respeito, integridade, humildade, valores adquiridos pelo exemplo, e por terem me criado nos caminhos do meu Senhor e Salvador Jesus Cristo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que é o autor e consumador da vida. É Ele que me sustenta dia após dia com todo Seu amor e misericórdia, por isso cheguei até aqui. A ELE toda Honra, Glórias e Louvor.

Agradeço aos meus pais (in memorian) que apesar de toda dificuldade na criação de nove filhos sempre me incentivaram em meus estudos e se dedicaram em todos os momentos. A minha mãezinha, que esteve entre nós enquanto realizei o curso e comecei a escrever esta monografia, meus eternos agradecimentos.

Aos meus irmãos e toda minha família pela compreensão, paciência e apoio sempre. Hoje em especial a Gê Aurélio pela força neste momento tão dedicado que estamos vivenciando.

À minha orientadora professora Mestre Valéria Lopes dos Santos pelo empenho, dedicação, carinho e compreensão. Por ter compartilhado todos os seus conhecimentos com atenção e humildade.

À minha querida professora doutora Maria Antonieta Alba Celani, coordenadora do curso, pelo seu excelente trabalho, por acreditar em mim, contribuir para o meu crescimento pessoal e profissional, pelo grande apoio e pelo exemplo de ser humano e profissional que é.

À Associação Cultura Inglesa - São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP/ COGEAE, pelo Programa de formação continuada oferecido aos Professores da Rede Pública, em especial a Profª. Ms. Lizika Goldchleger.

A todos os professores da Cultura Inglesa Tatuapé, aos professores do Curso Reflexão sobre a Ação: O professor de Inglês Aprendendo e Ensinando.

Agradecimento e gratidão especial aos professores do curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino Aprendizagem de Inglês na Escola Pública - 2014/2015, por toda compreensão e generosidade destacando Valéria Lopes dos Santos, Luciana Penna, Andréa Nogueira, Rosinda de Castro Guerra Ramos, Maria Aparecida Caltabiano e Elisabeth Pow.

Ao gerente de Projetos Especiais/Sociais na Cultura Inglesa São Paulo, Marcos Cesar Polifemi.

Aos amigos do PUC D em especial, Mieko, Teresa Nery, Lucineide e Eneida e do curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino Aprendizagem de Inglês na Escola Pública – 2014 - turma B – Quinta-feira –PUC-SP.

A todos que tive o privilégio de encontrar nos caminhos da educação e que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

“As benignidades do Senhor cantarei perpetuamente; com a minha boca manifestarei a tua fidelidade de geração em geração.” Salmos 89.1.

“O que o professor realiza em situação não é apenas um plano de ação adaptável às circunstâncias, mas é também um ato de concepção em situação, preparatório da sessão seguinte. Realizar uma tarefa não consiste apenas em atingir os objetivos propostos, mas implica também a realização de um projeto, de uma intenção a partilhar com os alunos; portanto, o meio, o grupo e o desenvolvimento da atividade são indissociáveis.” (Souza e Silva, 2004, p. 93).

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar duas coleções de livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I e II. Pretendo verificar se as atividades propostas nas Unidades Didáticas estudadas estão em conformidade com os documentos oficiais, se retratam alguns itens dos critérios para avaliação de material didático e se apresentam características do Pós-Método. A importância da pesquisa é o fato de que ela pode servir como parâmetro para os estudos sobre critérios de avaliação e escolha de materiais didáticos e pretende trazer mais conhecimento de concepções sobre o Pós-Método. O referencial teórico que embasou esta investigação foi, entre outros conceitos, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Brasil, 1998), critérios para avaliação de material didático (Ramos, 1999/2009), crianças e ensino de Inglês (Moon, 2000), Métodos (Leffa, 1988,1999) e Pós-Método (Kumaravadivelu, 1994, 2001, 2003,2006). Metodologicamente, este estudo foi baseado no paradigma qualitativo interpretativista, pois não haverá enumeração, presença da visão quantificadora ou medidora da realidade. Reflexão acerca dos resultados da pesquisa pode levar a uma melhor compreensão sobre a importância da escolha coerente de material didático e do conhecimento das metodologias aplicadas em sala de aula na contemporaneidade. A análise e discussão dos resultados indicaram que as Unidades Didáticas estão em conformidade com os documentos oficiais, se alinham aos pensamentos de Ramos (1999/2009) sobre avaliação de material didático e apresentam características do Pós-Método além de serem eficientes, pois propõem o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Palavras chave: Ensino-aprendizagem; Língua estrangeira; Avaliação de material; Método, Pós-Método.

ABSTRACT

The present study aims at analyzing two English Textbooks Collection for the Elementary School I and II. I intend to verify if the activities proposed in the teaching units studied comply with the official documents, presents some items of criteria for evaluating educational materials and the Post-Method's features. The importance of the research is the fact that it can serve as a parameter for the studies about criteria for evaluation and choice of teaching materials and intend to bring more knowledge of conceptions concerning the Post-Method. The theoretical framework in which this investigation is based was, among other concepts, Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua estrangeira (Brasil, 1998), criteria for the evaluation of teaching materials (Ramos,1999/ 2009), children and teaching English (Moon, 2000), Methods (Leffa, 1988,1999) e Post–method (Kumaravadivelu, 1994, 2001, 2003, 2006). Methodologically, this study was based on the interpretative qualitative paradigm, because there will be no enumeration, presence of measuring or quantifying vision of reality. Reflection on this research data may lead to better comprehension about the importance of consistent choice of teaching materials and knowledge of the methodologies applied in the classroom nowadays. The analysis and discussion of the results indicated that in the teaching units there are Post-Method's features, they comply with official documents and present some items of criteria for evaluating educational materials. Moreover, they have proved to be efficient and have proposed to develop the linguistics skills.

Key-words: Teaching-learning; Foreign language; Material evaluation; Methods; Post-method.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Expectativas Aprendizagem – 4º ano- Ciclo II 113
ANEXO 2 – Proposta de Organização Curricular LI – Ciclo I 117
ANEXO 3 – Lição 1 – English Adventure 3 119
ANEXO 4 – Lição 2 – English Adventure 3 121
ANEXO 5 – Lição 3 – English Adventure 3 123
ANEXO 6 – Lição 4 – English Adventure 3 125
ANEXO 7 – Lição 5 – English Adventure 3 127
ANEXO 8 – Lição 6 – English Adventure 3..... 129
ANEXO 9 – World, media and appearances – alive!.....131
ANEXO 10 – Learning plan – alive!.....132
ANEXO 11 – Let's start! – alive!.....133
ANEXO 12 – Let's read and listen! – alive! 135
ANEXO 13 – Let's focus on language! – alive!.....137
ANEXO 14 – Let's sing! – alive! 139
ANEXO 15 – Let's read,talk and write! – alive!.....141
ANEXO 16 – Let's learn about leads! – alive!.....143
ANEXO 17 – Let's act with words! – alive! 144
ANEXO 18 – Learning strategies – Magazine Project - alive! 145

LISTA DE SIGLAS

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
EF – Ensino Fundamental
EFI – Ensino Fundamental I
EFII – Ensino Fundamental II
EM – Ensino Médio
EP - Escola Pública
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME – Fundação Nacional do Material Didático
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LEM - Língua Estrangeira Moderna

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MD – Material Didático

OCs – Orientações Curriculares

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

RMESP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SME – Secretaria Municipal de Educação

TASHC – Teoria de Atividade Sócio-histórico-cultural

UD – Unidade Didática

USAID – Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 - *Checklist* para Análise de Livros Didáticos 34

Quadro 1. 2 - Lista de critérios de Análise do Livro Didático.....35

Quadro 1. 3 – Publicação.....40

Quadro 1.4 - Macroestratégias de acordo com Kumaravadivelu..... 53/54

Quadro 2.1 – Síntese do livro English Adventure 3.....66

Quadro 2.2 – Síntese do livro alive!.....67

Quadro 3.1 – Componentes da Obra English Adventure 3.....71

Quadro 3.2 - Lição e detalhamento.....72

Quadro 3.3 - Seção e detalhamento do livro alive!.....74

Quadro 3. 4 – Boxes e detalhamento.....75

Quadro 3.5 - *Checklist* para Análise de Livros Didáticos Preenchido.....77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16
1-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 21
1.1 – Os documentos oficiais para o ensino de Inglês. 22
1.1.1 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais 22
1.1.2- Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental - Ciclo II 26
1.2 - Material didático, livro didático e sua análise. 30
1.3- A criança e a aprendizagem de LI 35
1.4 - Justificativa para a implementação do Ensino de LI na RMESP 40
1.5- MÉTODO E ABORGAGEM 40
1.5.1 – Algumas concepções sobre Método e Abordagem 42
1.6 - Os métodos e o Ensino da LI 43
1.6.1 - Método tradução e gramática 44
1.6.2 - Método Gouin – Método das séries 44
1.6.3 - Método direto 44
1.6.4 - Método da Leitura 45
1.6.5 – Método audiolingual 46
1.6.6 – Método sustesologia de Lozano 46
1.6.7 – Método de Curran – Aprendizagem por aconselhamento 46
1.6.8 – Método Silencioso de Gattegno 47
1.6.9 –Método de Asher – resposta física total 47
1.6.10 – Sugestopéia 47
1.6.11 – Método Natural 48
1.6.12 – Abordagem comunicativa 48
1.7 - Pós- Método 50
2- METODOLOGIA 58
2.1-Escolha Metodológica 58
2.2- Contexto de Pesquisa 59
2.3 – O professor pesquisador 60
2.4- A Unidade Escolar 61
2.5 - A Comunidade 62

2.6 - O PNLD 63
2.7 - A escola e a escolha do livro didático 65
2.8- Descrição dos MDs 66
2.9- Procedimentos e instrumentos de coleta de dados 68
2.10– Procedimentos de análise dos dados 68
3- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 70
3.1. - Livro English Adventure 03 70
3.2 – Livro alive! 73
3.3 - Checklist dos LDs English Adventure 3 e alive! 76
3.4 – Descrição das lições da Unidade 8 “What’s he wearing? do livro English Adventure 3 77
3.5 – Análise da Unidade Didática “What’s he wearing?” do livro English Adventure 3 81
3.6- Análise da Unidade 5 “World and media” do livro alive! 84
3.7. – Avaliação das Uds “What’s he wearing” e “World and the Media” utilizando os quatro itens dos critérios de Ramos (1999/2009) 89
3.7.1- O público-alvo 90
3.7.2 – Os objetivos da Unidade 91
3.7.3- Progressão dos conteúdos 93
3.7.4- Quanto aos textos 95
3.8 - As características do Pós-método nas Unidades Didáticas Estudadas 96
CONSIDERAÇÕES FINAIS 100
REFERÊNCIAS: 106
ANEXOS 113

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa científica surgiu em virtude de uma inquietação pessoal presente em minha prática pedagógica e tem por objetivo realizar uma análise da unidade 8- What's he wearing? do livro didático "English Adventure 3" e da unidade 5- World and the media – Parte 3 - do livro didático "alive!" com base nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Inglesa, a lista de critérios para avaliação de Material Didático de Ramos (1999/2009) e nas características do Pós-Método.

Como professora de inglês há 20 anos na rede estadual e municipal de ensino, muitas vezes já me deparei com questionamentos sobre que método ou metodologia usar em sala de aula para que a aprendizagem se efetivasse de maneira que, professor e aluno se sentissem realizados com o resultado obtido. Sem resposta para tais dúvidas e indagações, não tinha embasamento para analisar que métodos permeavam os livros didáticos utilizados pelos alunos, livros estes analisados e escolhidos pelos professores de Inglês.

Após leituras, discussões e reflexões no Módulo "Fundamentos para Avaliação e Preparação de Materiais Didáticos" ministrado pela professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos, no Curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino- Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, conclui que quando nós, professores, fazemos a escolha do livro didático não seguimos critérios pré-estabelecidos e esta escolha geralmente dá-se de modo superficial e com base nas impressões dos professores sem reflexões aprofundadas sobre a importância de tal momento. O não conhecimento ou compartilhamento das informações e estudos sobre seleção e implementação do livro geram esta superficialidade. Para Hutchinson & Waters (1987, p.97) a avaliação de um livro didático é um "processo combinatório" isto é, "combinar necessidades às soluções disponíveis". Muitas vezes também não avaliamos se os princípios e as provisões teóricas para a condução do ensino e que regem a educação em nosso país, presentes nos documentos oficiais, se fazem presente nos materiais didáticos.

No intuito de fazer uma reflexão sobre as indagações acima, realizo tal pesquisa. Para tanto, trago as prescrições dos documentos oficiais brasileiros: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), Orientações

Curriculares Nacionais e Proposições de Aprendizagem – Língua Inglesa (SME, 2007). Na sequência, por um dos materiais ser direcionado a crianças e pela escassez de estudos específicos de investigação de material didático para o ensino-aprendizagem de inglês para esta faixa etária, teço algumas considerações relacionadas às características da criança como aprendiz de línguas (MOON, 2000; CAMERON, 2001), elenco os critérios para avaliação de material didático (RAMOS, 1999/2009), apresento os Métodos que permearam o estudo e ensino da Língua Inglesa e apresento princípios, características e propostas do Pós-Método (LEFFA, 1998; BROWN, 2001; KAMARAVADIVELU, 1994, 2001,2003,2006) e suas implicações no ensino de inglês na Escola Pública, visando identificar se tais aspectos estão presentes nas unidades investigadas.

Julgo que esta pesquisa poderá ser capaz de contribuir para que nós, professores de Inglês da Escola Pública, tenhamos conhecimento mais aprofundado de que parâmetros utilizar na escolha do Livro Didático (de agora em diante LD) e sobre a metodologia Pós-método. Creio também que este trabalho contribuirá para refletirmos se a proposta metodológica Pós-método contempla as inquietações presentes em diferentes contextos no que se refere ao ensino de Língua Inglesa. Muitas vezes não conseguimos alcançar os objetivos traçados em nossas aulas e a frustração se faz presente, atribuímos, então, a falha à metodologia aplicada. Isto ocorre, pois “os métodos e as abordagens, ou até mesmo a aplicação ineficaz dos mesmos, têm sido considerados como responsáveis pelos baixos resultados obtidos no ensino de LE” (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 244).

A importância de tal investigação sobre este assunto é esclarecer que o contexto no qual estamos inseridos tem papel fundamental na obtenção dos resultados esperados e que para que a aplicação seja eficaz é preciso termos ciência e consciência do que estamos realizando e aplicando em sala de aula. As informações, os papéis e funções sobre o LD a ser utilizado, visto sua adoção ser bastante comum, são de primordial importância. Outra premissa relevante na execução deste trabalho é que, o querer aprimorar-se, leva-nos a busca constante por um método perfeito. Isto, por muito tempo, foi uma obsessão (BROWN, 2001) e hoje ainda nos deparamos com questões como “Qual o método perfeito?”.

A resposta a esta questão pode ser que:

> "[...] novos métodos e abordagens têm surgido, alguns têm resistido ao tempo, outros desaparecem quase sem deixar vestígios, contudo nenhum deles é capaz de dar conta, ou explicar o processo de aprendizagem de LE em sua totalidade." (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.186; RICHARDS & RODGERS, 2001, p.159).

Atualmente a aplicabilidade de um único método não é uma ação comum na prática pedagógica de alguns professores e a utilização do LD como único recurso, sem adaptações, também tem sido questionada. Geralmente fazemos as adequações necessárias ao momento vivenciado.

Nessa perspectiva, o Pós-método, não vem trazer uma resposta pronta e acabada, mas, segundo Leffa (1999), é o Método sofrendo influência da contemporaneidade.

Em relação ao material didático (doravante MD) utilizado em sala de aula, muito se tem discutido sobre "o que é MD?". Tomlinson (2004, p.66) conceitua MD como "qualquer coisa que pode facilitar a aprendizagem de língua". Posto isto, podemos definir que o LD é material didático, pois contribui para a aprendizagem de nossos alunos. Não podemos, porém, fazer uso do LD como único recurso utilizado em sala de aula. Ele tem que ser entendido como uma das formas de MD.

Nesta mesma linha de concepção, o LD não deve ser utilizado sem uma prévia análise de seus papéis e funções. Tomlinson (2004, p. 67) assegura que um dos papéis do LD é o de ferramenta auxiliar. Ramos (1999/ 2009) afirma que sua escolha deve passar pelo crivo de uma avaliação sistemática e crítica.

Sobre o tema a ser pesquisado o artigo de Silva (2008) fala da era pós-método e o papel do professor como um intelectual. Enfatiza os fatores sociais e físicos que intervêm ou que podem intervir no processo de aprendizagem e argumenta que o papel do Professor é organizar e preparar todo caminho, ambiente e conteúdo. O autor não faz menção sobre a presença da metodologia pós-método em materiais didáticos.

Neste pesquisa pretendo trazer uma reflexão sobre itens que são essenciais na avaliação do LD e me aprofundar no estudo sobre as características do Pós-Método nas unidades avaliadas, visto não ter encontrado nas bibliografias pesquisadas subsídios que auxiliem na construção desta pesquisa. Os resultados

obtidos poderão também ajudar na escolha do(s) LDs a ser(em) adotado(s) considerando o contexto em que o professor está inserido, pois, “qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p.69).

Este trabalho foi idealizado e estruturado com o objetivo de realizar a análise de uma unidade do LD “English Adventure 3” e uma unidade do LD “alive!” para verificar até que ponto os LDs estão em consonância com os documentos oficiais, se apresentam itens da lista de critérios para avaliar unidades didáticas de Ramos (1999/2009) e se as lições estudadas apresentam características do Pós-método. Objetivando atingir os propósitos estabelecidos, as perguntas de pesquisa que nortearão este trabalho são:

1- As Unidades Didáticas **8**- “What’s he wearing” do livro didático “English Adventure 3 e **5**- “World and the media”- Parte 3- do livro didático alive!, estão em consonância com os documentos oficiais?

2- As Unidades Didáticas **8**- “What’s he wearing” do livro didático “English Adventure 3” e **5**- “World and the media”- Parte 3- do livro didático “alive!”, apresentam itens da lista de critérios para avaliar unidades didáticas elencadas por Ramos (1999/2009)?

3- Há características do Pós-método evidenciadas nas Unidades Didáticas analisadas? Quais são essas características?

A presente pesquisa está organizada do seguinte modo: no primeiro capítulo apresento as bases teóricas que fundamentam este estudo. Discuto proposições encontradas nos documentos oficiais sobre o objetivo do ensino de inglês para o Ensino Fundamental I e II, faço considerações sobre o ensino de Inglês para crianças. Posteriormente exponho as concepções sobre avaliação de MD e finalizo com excertos de alguns autores sobre Método e Pós-método. No segundo capítulo, abordo a metodologia que será aplicada, a descrição dos MDs a serem estudados e os instrumentos e procedimentos para coleta de dados e análise dos mesmos. O capítulo 3 é destinado à apresentação dos resultados obtidos a partir da análise dos dados, com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa. Finalmente, trago as considerações finais sobre este processo investigativo, apresento possíveis contribuições para a área de ensino-aprendizagem de inglês, bem como proponho possibilidades para futuras pesquisas nesta área.

A seguir, apresento o primeiro capítulo.

1-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo objetiva a apresentação de argumentações teóricas, por meio das quais pude delinear ideias e obter suportes às reflexões realizadas.

Primeiramente, apresento alguns conceitos e propostas sobre os objetivos da educação e da Língua Inglesa (doravante LI) para o Ensino Fundamental II fundamentados pelos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução aos Parâmetros (Brasil, 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais (a partir de agora PCN) – Língua Estrangeira (Brasil, 1998) e nas Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental - Ciclo II (a seguir OCs) (Secretaria Municipal de Educação – 2007 – (doravante SME)).

Por tratar-se de análise de Unidade Didática (doravante UD) inserida em um LD que é MD, discorro sobre algumas teorias sobre o que é MD e LD.

Para análise das UDs supracitadas tomarei como base os critérios de Ramos (1999/2009 p. 184,185) compostos por 11 itens. Todavia, construo minha avaliação baseada somente em quatro itens que são: “o público-alvo”, “os objetivos da unidade”, “a progressão dos conteúdos” e “ quanto aos textos”. Elegi tais itens por julgar serem pontos importantes na realização de uma avaliação de LD, permitir um direcionamento mais pontual e para que o trabalho não se estenda e se otimize a análise.

Apresento também um pequeno relato sobre o ensino de LI para crianças, visto uma das UDs a ser investigada ser voltada a esta faixa etária, e exponho a portaria que instituiu o Ensino de Inglês para o Ensino Fundamental I (de agora em diante EFI) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (a seguir RMESP).

Subsequentemente, trato dos termos ‘Método e Abordagem”, volto meu olhar ao passado para apresentar um histórico sobre os Métodos que embasaram os estudos da LI e finalizo com excertos de renomados autores que alicerçam as teorias do Pós-método, foco desta pesquisa.

1.1 – Os documentos oficiais para o ensino de Inglês.

1.1.1 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (BRASIL, 1998) (PCN a partir de agora) são os documentos de referência para o Ensino Fundamental do Brasil (doravante EF) com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação e referências nacionais comuns ao processo educativo. (BRASIL, 1998 p. 5) em todas as regiões brasileiras.

O envolvimento da sociedade e do poder público nas demandas relacionadas ao processo educacional sempre foi uma reivindicação dos professores brasileiros por acreditarmos que somente assim, a responsabilidade com o desenvolvimento do educando, será compartilhada não ficando apenas como atribuição da escola e do educador. Um debate educacional contínuo traz à luz a necessidade do envolvimento e o comprometimento de todos e é o primeiro passo para transformação.

Em relação à grandeza territorial de nosso país, os PCN citam que a intenção é criar referências nacionais comuns ao processo educativo, trazendo um norte a todo sistema educacional respeitando, porém a cultura e o contexto de cada sociedade.

Eles foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias e para que o sistema educacional possa:

> “[...] propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.” (BRASIL, 1997, p. 27).

Percebemos aqui que o documento tem preocupação com a formação global do educando trazendo o caráter formativo. Ainda dentro desta perspectiva, podemos ressaltar que, em relação a LI tal caráter também é considerado pois o objetivo de língua estrangeira (LE a partir de agora) no currículo para o EF é o papel formativo

e a principal inquietação é propor uma reflexão sobre a função social de LE no país considerando as limitações impostas pelas condições de aprendizagem..

Entendo como papel formativo, fazer com que o educando pense ou reflita sobre a maneira de se comunicar em LI e a função social, na comunicação, no intercâmbio entre pessoas de outros países, na música, no cinema, etc. se orgulhando e valorizando sua cultura, expressando suas ideias, tendo autonomia, sendo crítico e responsável pelas suas ações e sua história.

Os objetivos gerais da LE para o Ensino Fundamental levam em consideração o desenvolvimento de capacidades em função das necessidades sociais, intelectuais e profissionais conforme o interesse dos alunos. Os PCN também enfatizam que:

> "[...] aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida". (BRASIL, 1998, p. 38).

Ainda sobre o desenvolvimento integral do aluno Celani (1997) destaca o papel da LE na construção da cidadania e como parte integrante da formação global do indivíduo.

Devemos salientar aqui que o inglês está presente em tudo, no mundo das ciências e tecnologias, na música, nos filmes, nos negócios, etc. Podemos considerar que é a língua da comunicação contemporânea e do mundo globalizado. Os alunos precisam estar preparados para se comunicar com o global e compreender as variedades linguísticas existentes, pois como assevera Rajagopalan (2010):

> "[...] uma nova língua que vagamente lembra o inglês, mas tem características próprias que distingue fonológica, morfológica e sintaticamente. Venho chamando de "World English" – "o inglês do mundo" ou o "inglês mundial". Essa língua não tem dono; não pertence nem aos ingleses, escoceses, estadunidenses, etc. Ela pertence a todos aqueles milhões de pessoas que dela fazem uso no mundo inteiro". (RAJAGOPALAN. 2010, p.23)

Em relação as quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) os PCN sugerem que se focalize mais na habilidade comunicativa da leitura, pois, segundo o documento, a grande maioria da população brasileira é monolíngue, com exceções das regiões fronteiriças, algumas comunidades multilíngues de grupos de imigração estrangeira ou de indígenas e em grandes áreas metropolitanas e

turísticas e “possivelmente essa grande maioria não sente nenhuma necessidade ou desejo de se comunicar em língua estrangeira e a percepção de uma necessidade futura é por demais remota.” (BRASIL, 1998, p.65). Nesta mesma linha de raciocínio destaca que é pequeno o número de pessoas que utilizam a língua com instrumento de comunicação oral. Nos PCN (BRASIL, 1998 p. 21) outros fatores também são destacados, que talvez possam inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas, a saber: “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, MD reduzido a giz e LD, ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente etc.”. Entretanto, dependendo do contexto e das condições nas quais o educador está inserido, ao traçar seus objetivos ele pode incluir outras habilidades. Os objetivos, no entanto, devem ser justificáveis e realizáveis.

Percebemos então que a leitura, dentre as quatro habilidades linguísticas, é a mais consistente. Isso é vivenciado no dia a dia num cenário em que muitas vezes, o único recurso didático é o LD e, sendo assim, seu papel torna-se fundamental. No ano de 2011, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) incluiu o LD de Inglês em seu programa. Após esta inclusão, a grande maioria dos alunos tem acesso a esta ferramenta que pode auxiliar o trabalho do professor e o processo ensino-aprendizagem. Não podemos, entretanto, excluir espaço para a utilização de todas as ferramentas disponíveis ao educador e ao educando e a implementação de atividades que desenvolvam a escrita, a fala e a escuta.

O documento deixa claro que o aluno deve construir seu conhecimento a partir de suas experiências comunicativas e suas leituras e o enfoque dos conteúdos deve estar na aprendizagem de estratégias de construção de significados da língua estrangeira para usá-la em diversas situações sociais.

Os PCN dão ênfase à relação entre a LE a ser aprendida e a língua materna (de agora em diante LM) já adquirida. O aluno já domina a sua língua no uso e na estrutura e o professor pode fazer uso de suas semelhanças e diferenças a fim de facilitar a construção do conhecimento e significados da LE dentro de um processo sociointeracional, ou seja, enquanto ouvinte, falante, leitor e escritor no mundo social.

Em relação ao método, o documento acrescenta que na década de 80 uma nova visão aparece. Prefere-se falar em abordagens em vez de métodos, já que aquelas situam-se em um nível mais conceptual, que permite maior flexibilidade nas suas

realizações. As abordagens estão alicerçadas em princípios de naturezas variadas, já considerados neste documento (BRASIL, 1998 p. 76):

- ✓ sociointeracional da aprendizagem em sala de aula;
- ✓ cognitiva, em relação a como o conhecimento linguístico é construído por meio do envolvimento na negociação do significado, como também no que se refere aos pré-conhecimentos (LM e outros) que o aluno traz;
- ✓ afetiva, tendo em vista a experiência de vir a se constituir como ser discursivo em uma LE;
- ✓ pedagógica, em relação ao fato de que o uso da linguagem é parte central do que o aluno tem de aprender.

Os PCN (BRASIL, 1998 p. 67) esperam que, no final dos quatro anos do EF, com o ensino de LE, o aluno seja capaz de:

• identificar no universo que o cerca as LEs que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;

• vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de LE, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;

• reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;

• construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;

• construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;

• ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;

• utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

1.1.2- Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental - Ciclo II

A RMESP, com o objetivo de subsidiar a ação pedagógica de seus professores, criou em 2007 o "Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação" (SME, 2007) que tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do Ensino Fundamental e com a finalidade de organizar e aprimorar os projetos pedagógicos das escolas.

O documento "Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental - Ciclo II" (anexo 1) faz parte do programa e foi organizado por especialistas de diferentes áreas de conhecimento e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica. Foi submetido a uma primeira leitura realizada por grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação que apresentaram propostas de reformulação e sugestões. Na sequência, foi encaminhado às escolas para ser discutido e avaliado pelo conjunto dos profissionais da rede.

A elaboração de tal documento foi um marco histórico na RMESP, pois professores que atuam em diferentes contextos foram convocados para contribuírem com ideias e compartilhar conhecimentos e experiências. Tal participação permite que as OCs apresentem características próprias e reais, pois não apenas teóricos o elaboraram, mas houve o envolvimento de todos os segmentos educacionais.

Diretrizes norteadoras amplas, específicas e com objetivos claros; embasamento teórico coerente com a realidade brasileira e os documentos oficiais são potentes ferramentas de apoio e contribuem para que o processo ensino-aprendizagem flua de maneira mais clara e direcionada. Neste sentido o documento afirma que "partindo da definição de objetivos amplos e mais específicos, cada professor planeja trajetórias para que seus estudantes possam construir aprendizagens significativas" (SME, 2007, p. 18).

A aprendizagem significativa ocorre quando o educando encontra sentido no que está aprendendo, quando percebe que o conteúdo estudado tem relação com seu contexto e sua cultura e o conhecimento de mundo que possui são respeitados. Os PCN (BRASIL, 1998, p.55) asseguram que "a inclusão de atividades significativas em sala de aula permite ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa".

Os conceitos de Rogers (2001) focalizam que o aprendizado significativo envolve a pessoa como um todo: sentimentos e intelecto. Ele defende que:

> "[...] é mais que uma acumulação de fatos, é uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência." (ROGERS, 2001, p. 259).

Ainda sobre a aprendizagem significativa, as OCs afirmam que:

> "[...] a aprendizagem significativa não se coaduna com a ideia de conhecimento linear e seriado. Conceber o conhecimento organizado linearmente contribui para reforçar a ideia de pré-requisitos que acaba justificando fracassos e impedindo aprendizagens posteriores." (SME, 2007, p. 20).

Em relação a nossa atualidade, as Ocs (2007) destacam também que o grande desafio da educação para o novo milênio é:

> "[...] proporcionar a participação de todos na grande comunidade mundial. É tarefa da escola, como local primeiro do conhecimento desenvolvido pela ciência e pela história, permitir meios para a inserção de cada um na totalidade de atividades dessa comunidade global." (SME, 2007, p. 30).

É importante considerar que a LI, no mundo globalizado, é a língua utilizada para a comunicação, na grande comunidade mundial. Ela adquire, dia após dia, características próprias da comunidade e variedades regionais. O educador deve estar preparado para as mudanças e preparar o aluno para se comunicar com o global e compreender as variedades linguísticas existentes, pois como aponta Rajagopalan (2005),

> "[...] quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história... De nada adianta nadar contra a maré, se soubermos de antemão que isso não vai fazer com que o mar mude seu comportamento." (RAJAGOPALAN, 2005, p.149).

> "[...] a língua inglesa que circula no mundo, que serve de meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo hoje, não pode ser confundida com a língua

> que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja.” (RAJAGOPALAN, 2005, p, 150-151).

Quando nos referimos às Ocs, podemos perceber a importância de cada área do conhecimento e sua parcela de enriquecimento na formação de nossos alunos. No tocante à LI, é importante considerar seu papel como ferramenta mediadora na atuação com outros no sentido global e seu poder de mudança.

Questões como poder e desigualdade são essenciais no ensino e aprendizagem de língua. Ao falarmos do ensino de LI na escola pública não podemos deixar de mencionar o seu caráter inclusivo. Normalmente o aluno desta escola não possui condições de frequentar uma escola de idiomas e lá é o único lugar de contato com a LI. A aprendizagem do inglês de maneira formal e sistematizada, que ocorre na escola pública, torna-se essencial para que o sentimento de pertencimento contagie o indivíduo e ele sinta-se parte integrante do mundo que o cerca e tenha espaço de interação e exposição a língua .

Não podemos compactuar com a ideia de que o ensino-aprendizagem de LI em contextos menos favorecidos não seja algo tão necessário ou que não há necessidade de um ensino com qualidade. Neste sentido o documento sinaliza que:

> “[...] essa postura, além de preconceituosa, implica o desconhecimento das reais necessidades de ensino e de aprendizagem de LE, ou seja, a necessidade de atuação no mundo em interação via linguagem, com pessoas de diferentes culturas. Nesse quadro, esquecem o valor criativo da aprendizagem de um idioma que sendo diferente do seu, permite mais vivência de emoções com o outro na tentativa de construir significados em comum. Esquecem também que o desconhecimento de línguas estrangeiras é a base para uma forma de exclusão em relação a inúmeros tipos de conhecimentos que estão à disposição apenas daqueles que têm acesso a informações veiculadas em tais línguas”. (SME, 2007, p. 31)

A área, vista por uma concepção transformadora, não se ocupa apenas da transmissão de conteúdos necessários à tradução ou ao preenchimento de lacunas de conhecimento sistêmico (gramatical, lexical e fonológico) da língua do outro. Muito pelo contrário, como já apontado por inúmeros autores, essa área do saber permite a participação de todos em espaços nunca antes vividos. (SME, 2007, p, 30).

Nesse sentido, o papel da LI torna-se importante como um espaço de vivência do diferente, de busca de reconstrução de si e da própria cultura, pela sua valorização, pelo conhecimento crítico da cultura do outro. Ao entrar em contato com

a cultura estrangeira, por meio da língua, os estudantes exercitam sua criatividade e originalidade no trato com o outro. Com isso, vivenciam suas potencialidades e ousam sair do lugar de conforto, do conhecido. (SME, 2007, p. 31).

O caderno de OCs também faz menção à avaliação. Estudos comprovam que a função da avaliação é garantir o sucesso do aprendiz pesquisando a qualidade do resultado, detectando dificuldades de aprendizagem, produzindo indicativos sobre este resultado, diagnosticar e sinalizar se o resultado é satisfatório ou não, indicar possíveis soluções e as intervenções possíveis. Se o objetivo da avaliação não for este, ela terá o caráter de mensuração resultando em exclusão. SME (2007, p.23) exemplifica que a avaliação "deve ocorrer no próprio processo de trabalho dos estudantes, no dia-a-dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas, da realização de tarefas em grupos ou individuais" e que "a avaliação, com tal dimensão, não pode ser referida a um único instrumento nem restrita a um só momento ou a uma única forma." (SME, 2007, p. 23).

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 79), a avaliação é parte importantíssima no processo educacional, que vai muito além da realidade tradicional e sua função é "alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar certo nível de conhecimento do aluno".

Os documentos (SME, 2007, p, 31 e 32) trazem ainda as finalidades do ensino de LE no EF que são:

1-Conceber as aulas de LI como espaço de vivência de experiências do diferente, da cultura estrangeira e não só como local de "praticar a língua alvo";

2-possibilitar a participação informada do estudante para além dos muros da escola em contextos novos;

3- permitir mais vivência de emoções com o outro na tentativa de construir significados em comum;

4- evitar a exclusão em relação a inúmeros tipos de conhecimentos que estão à disposição apenas daqueles que têm acesso a informações veiculadas em tais línguas;

5-superar os limites, impostos pela própria língua, com ousadia ao entender e se fazer entender em LI;

6- permitir a transformação da escola em um espaço privilegiado de interação com o conhecimento e a cultura acumulados pela história de várias formas diferentes;

7- ampliar o horizonte de possibilidades de acesso ao saber e ao contato com o

outro aumentando assim o poder de ação dos estudantes;

8- acessar conhecimentos de diferentes áreas veiculadas por LE distintas e articuladas a formas diferenciadas de conceber o mundo;

9- ampliar seu acesso ao saber no tocante à importância da compreensão da nova ordem mundial que se coloca como uma necessidade de se entender o mundo em que se vive;

10- conceber que o ensino-aprendizagem da LI torna-se uma ação política para a transformação social. É mais uma ferramenta da qual o estudante se apropria para entrar em contato com diferentes formas de ser e de saber no mundo;

11-permitir a percepção crítica das desigualdades e injustiças, existentes nas diferentes culturas, que precisam ser avaliadas, criticadas e reestruturadas. E o acesso a informações globalizadas, o que o coloca na rede profissional, acadêmica e pessoal de conexões estabelecidas;

12- entender que expressar-se em uma LE é tornar o aluno plural;

13- refletir sobre seu papel como cidadão, compreendendo e participando social e politicamente, exercendo seus deveres e direitos;

14- argumentar de igual para igual com pessoas de qualquer parte do mundo, gerando, assim, maiores oportunidades de ser ouvido e de combater as injustiças.

1.2 - Material didático, livro didático e sua análise.

Quando tratamos do tema “MD” alguns conceitos pré-estabelecidos já nos remetem a pensarmos somente no LD e temos a concepção de que ele, o LD, é a única forma de MD. Há uma carência de informações e poucas possibilidades de definições gerando dificuldades de compreensão para o tema. Mas o que dizem os estudos?

Tomlinson (2004), um dos autores que trata do conceito de MD, define-o como:

> “[...] qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua e que eles podem ser linguísticos, visuais, auditivos, cinestésicos e podem aparecer em diferentes formas (impressos, cassetes, CD-ROMs, DVDs, ao vivo etc.). Podem ainda ser instrucionais (quando criados exclusivamente para fins pedagógicos); experimentais (quando fornecem exposição à língua em uso); elicitativos (quando estimulam o uso da língua); exploratórios (quando buscam descobertas sobre a língua em uso).” (TOMLINSON, 2004 p. 66)

Salas (2004, p.2), de forma similar a Tomlinson, exemplifica os materiais

como “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”.

Podemos concluir então que, na definição de Tomlinson (2004), os materiais seriam instrumentos mais diretamente a serviço dos professores, ao passo que Salas (2004) indica os materiais a serviço tanto de professores como de alunos.

E o LD? Pode ser considerado MD? Sim, o LD pode ser entendido como uma das formas de MD.

Se partirmos do pressuposto de que ele sempre é utilizado como instrumento a serviço de professores e alunos, que é utilizado para facilitar a aprendizagem e auxiliar o trabalho do professor, ele é sim um MD.

O MD deve contribuir de formas variadas para que a aprendizagem seja bem sucedida, prazerosa e significativa.

O LD, nas palavras de Stray (1993), é um “produto cultural composto, híbrido, que se encontra no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e das sociedades” (Stray, 1993, p.77,78).

Ao falarmos sobre ele, não podemos conceber sua presença no universo escolar atual sem deixarmos de mencionar que sua existência e uso vêm de tempos primórdios. Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV.

Menezes (2009) nos apresenta que os precursores do livro foram o “*volumen*” e o “*códex*” A pesquisadora explica que:

> “[...] o “*volumen*” consistia de várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo. O ato de ler era desconfortável, pois para se localizar um trecho era preciso desenrolar e enrolar o manuscrito. O leitor, com o auxílio das duas mãos, ia desenrolando o “*volumen*” à medida que a leitura prosseguia. Já o formato do códex se aproximava mais do livro atual com várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas. Mas mesmo assim era grande e desconfortável.” (MENEZES, 2009, p. 17 e 18).

No Brasil, muitas políticas públicas para o LD foram decretadas até os dias atuais. Em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), através deste órgão, os LDs, dicionários, obras literárias e livros em Braille chegaram até as escolas brasileiras. Em 1938, o LD entrou na pauta do governo quando foi instituída por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Durante o período militar (1964-1969) foram assinados os acordos MEC- USAID (Ministério da educação e Cultura - Agência Norte Americana para o

desenvolvimento Internacional) que autorizavam, por meio da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), a elaboração de cartilhas e LDs. A Fundação Nacional do Material Didático (FENAME) foi criada em 1968. Em 1983 é instituída a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que congregava programas que abrangiam desde o livro didático até bolsas de estudo. Atualmente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) é o órgão que executa diretamente os programas que regulamentam a produção e distribuição dos LDs no território brasileiro, a saber: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

Muitas vezes o LD é tratado como MD por excelência por ser a modalidade de recurso didático mais discutido na literatura e o instrumento pedagógico mais presente nas salas de aula.

Incontestável é a importância que o LD assume em alguns contextos de ensino-aprendizagem. Partindo de experiências vivenciadas pela professora pesquisadora, por muitas vezes, os MDs são escassos e ele, o LD, é o único recurso disponível para ministrarmos aulas.

Em relação a sua utilização, algumas polêmicas são desencadeadas com autores que argumentam a “favor de seu uso” e outros “contra o seu uso”. Todos, no entanto, evidenciam que ele dever visto como “um colaborador, uma ferramenta auxiliar e sua escolha precisa e deve passar pelo crivo de uma avaliação sistemática e crítica.” (Ramos, 1999/2009, p.177,180).

Mas como realizar uma avaliação sistemática e crítica do LD? Para isto precisamos ter como referência a concepção de alguns autores.

Para Hutchinson e Waters (1987, p.97) a avaliação de LD é um “processo combinatório”, isto é “combinar necessidades a soluções disponíveis”. Acredito que aqui a avaliação é feita considerando sua aplicabilidade ao contexto.

Quanto à forma de avaliação, Tomlinson (2003, p.5) argumenta que geralmente a avaliação é feita de modo imprecionístico valorizando o apelo visual. O autor reafirma que é preciso estabelecer procedimentos que sejam “rigorosos, sistemáticos e baseados em princípios.”.

Cunningsworth (1995, pp.1,2) cita a forma de avaliação denominada “impressão geral” isto é uma avalição superficial e “avaliação em profundidade” (*in-depth evaluation*). Nesta, pontos importantes do livro são avaliados.

Graves (2000, p. 176) ressalta que há dois modos de se entender como usar um LD: o primeiro é “entrar dentro dele”, isto é, analisar “como e porque o livro é construído”, o segundo é tudo que não seja o LD: o contexto, os alunos e o professor.

Ainda sobre análise do LD, Brown e Rodgers (2002) sugerem um *checklist* de características genéricas que devem ser examinadas no LD ao avaliá-lo. Este quadro será posteriormente usado para a análise geral da coleção *English Adventure e alive!* em estudo neste trabalho. Nele estão incluídas categorias básicas e algumas sugestões do que procurar no LD durante o processo de avaliação. Interessante notar que os autores deixam espaços em branco para que o avaliador acrescente as ideias que possam lhe ocorrer durante a avaliação. Isso os coloca em consonância com o que Byrd (2001, p.416) diz a respeito dos *checklists* “eles devem ser vistos apenas como modelos que apresentam categorias importantes que deveriam ser consideradas no processo de seleção”. Mas, é importante, segundo a autora, que esses modelos sejam considerados cuidadosamente e adaptados para se adequarem à situação de ensino em que serão usados, pois, segundo Dias (2005),

> “[...] a ficha de avaliação tem o propósito de auxiliar o professor a julgar se seu livro didático incorpora princípios sólidos sobre leitura em LE e se traduz esses princípios em atividades significativas para o processo de desenvolver as habilidades dos alunos para ler de uma maneira competente em contextos reais de interações de modo a alcançar os seus propósitos de leitura em LE.” (DIAS, 2005, p.1).

Percebo, através de minha pesquisa que, para que haja uma avaliação adequada do LD, é necessário estabelecer critérios que sustentem este julgamento. Muitas vezes a avaliação é superficial e inconsistente pela falta de conhecimento dos caminhos para esta ação. Ramos (1999/2009) adverte que:

> “[...] é essencial que o professor saiba avaliar, modificar, levando em conta os objetivos do curso, a realidade da escola em que trabalha (estrutura física, recursos disponíveis etc.), as necessidades e desejos dos alunos, as necessidades “locais”, principalmente hoje, as novas concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem vigentes nos documentos oficiais.” (RAMOS, 1999/2009, p. 195).

O *checklist* de Brown e Rodgers (2002) será utilizado para uma avaliação genérica dos LDs investigados nesta pesquisa. (Quadro 1.1)

Utilizo também a lista de critérios desenvolvida por Ramos (1999/2009, p. 184,185) para uma análise mais detalhada das UDs, que elenca 11 itens que serão

apresentados. Julgo ser necessário mencionar mais uma vez que, no capítulo de análise e discussão dos resultados, quando avaliarei as UDs em estudo, não me utilizarei de todos os critérios e considerações apresentados pela autora. A lista de critérios será apresentada abaixo. (Quadro 1.2)

A *Background* dos Materiais 1 Qualificações do Autor 2 Reputação do Editor 1 _____ 2 B Adequação às Necessidades 1 Necessidades do Aluno a Conteúdo b Estilo de Aprendizagem c _____ 2 Necessidade do Professor a Conteúdo b Estilo de Ensinar c _____ C Características Físicas 1 Organização a Lógica de Organização b Quadro de conteúdos c Índice d Chaves de respostas e _____	2 *Layout* físico a *Layout* do texto b Espaçamento c Destaques d _____ 3 Qualidades Físicas a Capa b Papel c Encadernação d _____ 4 Qualidades Editoriais a Conteúdo correto e legível b Instruções claras e fáceis de seguir c Exemplos claros d _____ 5 Escrita a Leitura agradável b Interesse c Lógica d Compreensão e _____ D Características Logísticas 1 Disponibilidade 2 Preço 3 _____

Quadro 1.1 - *Checklist* para Análise de Livros Didáticos Fonte: Brown & Rodgers (2002, p.238).

1-	**O público-alvo: a quem se dirige**?	faixa etária, sexo, conhecimento prévio da língua, etc.
2-	**Os objetivos da unidade: quais são?**	Estão explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para formação do cidadão?
3-	Dos recursos:	Há indicações do que será usado ou necessário para a utilização da unidade?
4-	A visão de ensino/aprendizagem e a de linguagem:	Quais são?
5-	O "*syllabus*" que subjaz à unidade:	Estrutural? Funcional? Situacional? De gêneros? De tarefas? Outros?
6-	**A progressão dos conteúdos:**	Do mais fácil para mais difícil? Do conhecimento de mundo para o conhecimento de organização textual e sistêmico? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada: isoladamente? Contextualizada?
7-	**Quanto aos textos:**	Didáticos? Autênticos? Adaptados com simplificações? diversificados tanto ao tipo como aos tópicos? Contextualizados? Temática abrangente? Focalizam ou promovem interdisciplinaridade? Transversalidade? Adequados a faixa etária? Qualidade gráfica e visualização: ilustrações, diagramação, organização etc. Tem a ver com as atividades propostas?
8-	Quanto as atividades:	Tem objetivos explícitos? Implícitos? As instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? Que tipos são usadas: controlados? Não controlados? Exercícios? Tarefas? Da compreensão para produção da prática de habilidade para uso? Promovem interação? Colaboração? Cooperação?

		Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas? atividades: muitas? suficientes para os objetivos objetivos propostos? Poucas?
9-	Material suplementar	É necessário? É possível?
10-	Flexibilidade da Unidade	Propicia adaptações? Uso de outra sequência, etc.?
11-	*Teachers notes*	Possui? Indica procedimentos para aplicação das atividades e gerenciamento em sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?

Quadro1. 2 - Lista de critérios de Análise do LD desenvolvida por Ramos (**1999/2009** p. 184,185).

1.3- A criança e a aprendizagem de LI

Nesta seção faço um pequeno relato sobre o Ensino de Inglês para crianças. Contudo, não realizo um estudo aprofundado visto não ser este o objeto de estudo.

As crianças da sociedade contemporânea já tem acesso a LI através dos meios de comunicação e dos recursos tecnológicos disponíveis entre outros. Vivemos em uma sociedade globalizada, o que facilita o contato com outras culturas.

Por conta de tais adventos o ensino de LI para crianças está em constante expansão tanto em escolas de idiomas quanto em escolas da rede pública.

Em muitos países, por questões políticas e econômicas, o poder público tem investido no ensino de LI para crianças com o objetivo de tornar a população bilíngue. Graddol (2006) cita que:

> "[...] A idade em que as crianças começam a aprender Inglês foi diminuindo em todo o mundo. Inglês passou de língua estrangeira tradicional fixada no ensino secundário inferior" para o ensino primário – até na pré-escolar. A tendência ganhou impulso só muito recentemente e a intenção é frequentemente para criar uma população bilíngue. Uma justificativa para ensino de línguas a crianças pequenas é a ideia de que eles acham que é mais fácil para crianças aprender línguas do que os alunos mais velhos. Na prática, os jovens alunos enfrentam obstáculos que os alunos mais velhos não o fazem. Eles ainda estão se desenvolvendo fisicamente e intelectualmente; as suas necessidades emocionais podem ser mais elevadas; eles são incapazes de assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Uma das razões práticas para a introdução de Inglês para os alunos mais jovens é assegurar que eles tenham mais tempo em suas carreiras escolares para dominar a língua; outra é porque os horários nas escolas secundárias têm agora muitas exigências "[1] (GRADDOL 2006, p.88)

[1] Texto original: "*English for young learners (EYL)-The age at which children start learning English has been lowering across the world. English has moved from the traditional 'foreign languages' slot in lower secondary school to primary school – even pre-school. The trend has gathered momentum only very recently and the intention is often to create a bilingual population.One rationale for teaching languages to young children is the idea that they find it easier to learn languages than older students. In practice, young learners face obstacles that older learners do not. They are still developing physically and intellectually; their emotional needs may be higher; they are less able to take responsibility for their own learning. One of the practical reasons for introducing English to younger learners is to ensure that they have longer in their school careers to master the language; another is because the timetables in secondary schools now have too many competing demands*" (GRADDOL 2006, p.88) .

No caso do Brasil, em muitas escolas públicas, os alunos estão inseridos em um contexto de aprendizagem regular de LI e dependem basicamente deste ambiente para estarem expostos à língua. A inserção ou o contato com a LI em ambientes que não seja o escolar, acontece raramente ou muitas vezes nem ocorre, dificultando assim a aprendizagem.

Os PCN do Ciclo I preconizam a relevância do ensino de uma língua estrangeira desde as séries iniciais da escolaridade dos alunos. Percebe-se, segundo os PCN, que é necessário:

> "[...] ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos." (BRASIL, 1997, p.34).

Muitas discussões favoráveis a aprendizagem da LI na infância advém principalmente da ideia de que a criança aprende línguas mais facilmente que o adulto e de que, quanto mais cedo iniciarmos o processo, melhor.

A este respeito, Brown (2001, p. 86) esclarece que o pensamento popular conceitua a criança como "um aprendiz que necessita despender menor esforço que um adulto, frente à aprendizagem de LE e que, portanto, possui melhores chances de sucesso em relação ao processo".

De acordo com Cameron (2001), se a aprendizagem de uma língua estrangeira começar nas séries iniciais, as crianças atingirão um nível mais alto e diversificado das estruturas da língua-alvo.

Ainda no que se concerne sobre a idade para se aprender uma LI, Figueiredo (1997) ressalta que:

> "[...] a idade do indivíduo é um dos fatores que determinam o modo pelo qual se aprende uma língua. Mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender, e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem." (FIGUEIREDO, 1997, p. 26).

Alinho-me a afirmação de Brown (2001), Cameron (2001) e Figueiredo (1997) quando, em suas teorias, pontuam a importância do ensino de LI para crianças. Pauto-me em minha experiência profissional na RMESP, que, em 2011, instituiu o ensino de Inglês para crianças do EFI. Creio que a rede, ao instituir o ensino de LI para crianças de 6 a 9 anos, decidiu acertadamente, pois a receptividade pelas crianças é quase que totalitária resultando numa prerrogativa positiva, pois, o novo

desperta interesse e aguça a curiosidade facilitando o processo de aprendizagem e tornando-o mais prazeroso.

Precisamos salientar que somente o início da aprendizagem na infância não garante o sucesso do aprendiz. Neste sentido, Brewster, Ellis & Girard (2002, p. 21) enfatizam que, "por si só", o início da aprendizagem de línguas na infância "não pode ser, automaticamente, considerado uma vantagem". “Devemos manter em mente que muitos outros fatores, dentre eles, confiança, motivação, autoestima e personalidade, influenciam decisivamente no processo de ensino-aprendizagem de LE.”

Todavia, não podemos nos esquecer de que as crianças apresentam características singulares que devem ser respeitadas e utilizadas como ferramentas auxiliares para a aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

Vygotsky (2002) classifica a aprendizagem em dois níveis de conhecimento cognitivo. O nível de conhecimento real, onde o indivíduo se encontra capaz de solucionar sozinho o problema e o nível de desenvolvimento potencial, no qual o indivíduo só é capaz de resolver os problemas com a ajuda de um par mais competente. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza o que Vygotsky (1984. p, 97) denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZPD) e explicou que: “a ZPD define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" Seria, portanto, a distância entre o que é possível realizar com as condições atuais e aquilo que se poderá alcançar em parceria com outros. O enfoque sobre a ZDP pressupõe que as pessoas trabalhem juntas para construir contextos em que a aprendizagem seja co-construída. Estaria então relacionada à construção colaborativa e conflituosa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas potencialidades. Essa zona seria um espaço de conflito, na qual conceitos científicos e cotidianos se cruzam e se integram para propiciar a aprendizagem como propulsora de desenvolvimento.

Na visão de Vygotsky a aprendizagem se dá por meio do contato, do envolvimento da reciprocidade com o outro e o meio em que a criança está inserida. Vygotsky (2002, p. 57) assegura que “o homem aprende por meio da interação com outras pessoas, constituindo, dessa forma, o seu intelecto”, ou seja, o homem se

desenvolve através da cultura, da sua relação e convívio social.

Oliveira (1995) faz a mesma distinção ao se referir ao processo de aprendizagem:

> "[...] é um processo pelo qual o individuo adquire informações habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o individuo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como "processo de ensino aprendizagem", incluindo sempre aquele que aprende aquele que ensina e a relação entre essas pessoas." (OLIVEIRA, 1995, p.57).

Cito ainda os PCN que também trazem um enfoque neste tema, visto sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Ele afirma que "aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional." (BRASIL, 1999, p.57).

Advinda dos pensamentos de Vygotsky sobre a aprendizagem, que se consolida através da interação, temos a TASHC (Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural) que focaliza o estudo das atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. Liberali (2009) esclarece que:

> "[...] para que esse conjunto de ações possa ser compreendido como uma atividade é preciso que os sujeitos nela atuantes estejam dirigidos a um fim específico, definido a partir de uma necessidade percebida. Em outras palavras, uma atividade é realizada por sujeitos que se propõem a atuar coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares." (LIBERALI, 2009, p. 12).

Na perspectiva construtivista de Piaget, o conhecimento não está no sujeito-organismo, tampouco no objeto-meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois. Para ele, a inteligência é relacionada à aquisição de conhecimento na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto. Conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo, é algo que se dá a partir da ação do sujeito e objeto do conhecimento.

Moon (2000, p. 10) salienta que:

> "[...] são diversas e variadas as formas pelas quais as crianças podem aprender uma língua-alvo, sendo restrita a visão de que as mesmas aprendem somente repetindo, imitando ou traduzindo" e, acrescentamos, brincando ou cantando despropositadamente. "(MOON, 2000, p.10)".

Corroborando o pensamento de Moon (2000), Mckay (2006) prossegue

enfatizando que os resultados da aprendizagem de línguas por crianças dependem substancialmente de diversos fatores tais como o tempo de exposição à língua-alvo, a qualidade e a variedade dessa exposição, a adequação dos objetivos ao contexto de ensino, as habilidades e conhecimentos do professor em relação aos modos como a criança pensa e aprende línguas (Wood, 1998).

Vygotsky (1998) também cita que a ação de imitar contribui para o desenvolvimento e aprendizado da criança. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades.

Mais uma vez, como professora atuante na RMESP, compactuo com a implantação do Inglês para o EFI, pois acredito que o tempo de exposição a língua alvo será maior do que outros alunos da rede pública de São Paulo tiveram, mas acredito na necessidade de mais cursos de capacitação e aperfeiçoamento de professores, pois para muitos, o trabalho com esta faixa etária é algo novo e requer orientações específicas com ações formativas contínuas.

Alicerçada nas fundamentações acima, podemos argumentar que muitos fatores devem ser considerados em relação ao ensino de línguas na infância. É importante ressaltar que existe uma variedade grande de atividades que podem se relacionar ao ato de cantar, brincar e contar histórias na aula de línguas, tais como, o desenho, a pintura, a colagem e outras atividades manuais, bem como atividades voltadas para o vocabulário e para a dramatização. Confiança, motivação, autoestima, interação sujeito-sujeito/sujeito-objeto, tempo de exposição a língua alvo, qualidade e variedade de exposição são imprescindíveis para o desenvolvimento da criança.

A ação do professor no planejamento dessas atividades é de suma importância para que as aulas de inglês não sejam consideradas somente como um momento lúdico, mas um momento que vise uma formação significativa e promova a aprendizagem. Sua formação é de suma importância, pois conforme acrescenta (Shimoura, 2012, p.37): “esse movimento tem causado muita preocupação aos responsáveis pela formação de professores pelo currículo e pelo desenvolvimento de materiais didáticos sobre a melhor maneira de se ensinar Língua estrangeira para crianças.”.

1.4 - Justificativa para a implementação do Ensino de LI na RMESP

Já encontramos nesta pesquisa citações informando que o ensino de LI para crianças na escola Pública é recente em nosso país. Por conta deste fenômeno, não há documentos oficiais ou diretrizes norteadoras específicas para o ensino de LI no EFI. Tal fato pode comprometer o processo ensino-aprendizagem visto que, objetivos claros e diretrizes bem embasadas são condições essenciais para viabilização do processo.

Por conta da falta destes documentos, em 2011, com a implantação do Ensino de Inglês do 1º ao 5º ano, a RMESP elaborou seu próprio documento com justificativas, objetivos e cronograma e Proposta de Organização Curricular de Língua Inglesa para o Ciclo I (Quadro 1.3 - anexo 2).

JUSTIFICATIVAS	**OBJETIVOS**
1-O ensino de LI deve criar condições para que todos os alunos da rede possam se constituir cidadãos do mundo e portanto ter acesso desde os primeiros anos do EF ao ensino de LI;	*Promover a iniciação das crianças das séries iniciais do Ciclo I em práticas de linguagem de uma segunda língua, compreendendo que é nessa fase da vida escolar que os estudantes têm maior potencial para apreendê-la;
2- A LI é hoje a segunda mais falada no mundo;	*Fomentar o interesse das crianças para a participação em situações de uso real da LI, nos contextos sociais onde comumente ocorrem, dando um maior sentido às aprendizagens;
3-Quanto mais cedo e em melhores condições de ensino as crianças tiverem oportunidade de entrar em contato com uma segunda língua, melhores e maiores serão suas chances de ter uma experiência bem sucedida nessa língua.	*Ampliar a visão de mundo das crianças, de modo a favorecer a confrontação entre seus valores e outros, presentes em alguns países que falam a LI.
CRONOGRAMA: 02 aulas semanais	

QUADRO 1. 3: Publicação das etapas de implantação do Ensino de Inglês do 1º ao 5º ano do EFI:
*Comunicado das etapas: Comunicado nº 1290, publicado em DOC – 14/09/2011 *Portaria de constituição da Comissão de escolha dos recursos didáticos de Inglês: Portaria nº 4163 de 16/08/2011.

1.5- MÉTODO E ABORGAGEM

Conceber um trabalho sobre Pós-método nos direciona automaticamente a uma pesquisa sobre os métodos que já permearam o ensino de LI, pois o prefixo “pós” converte o pensamento a algo que aconteceu **após, depois** (grifos meu).

Logo, antes do Pós-Método existiram “métodos”, pois nada acontece após, depois se não houver uma etapa anterior, ou seja, “os métodos”.

Mas afinal, o que é um método?

Iniciando pela definição da palavra “método”, Vilaça (2008) afirma que:

> “[...] a palavra método vem do grego méthodos, uma palavra composta por meta, que denota sucessão, ordenação e hodós, que significa via, caminho. Partindo desta etimologia, é possível afirmar que o conceito de método está relacionado a um caminho que, seguido de forma ordenada, visa a chegar a certos objetivos, fins, resultados, conceitos etc.” (VILAÇA, 2008, p. 75)

Partindo dessa etimologia, é possível afirmar que o conceito de método está relacionado a um caminho que, seguido de forma ordenada, visa chegar a certos objetivos, fins, resultados, conceitos etc. Rampazzo (2002, p. 13) sinaliza que atualmente a palavra método refere-se a “um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para um determinado fim”. Convém destacar que o autor enfatiza que um método deve seguir etapas ordenadas. Em outras palavras, Rampazzo considera o método como um trajeto linear que deve ser seguido para que um fim previamente estabelecido seja obtido.

Quando iniciei meus estudos sobre os métodos que fundamentaram os estudos de LI, pude constatar que alguns teóricos utilizam o termo método e o termo abordagem para se referirem ao tópico pesquisado. Isto suscitou muitas dúvidas sobre qual era o real significado de cada um deles e as quais contextos eles se referiam. Na busca sobre os termos utilizados nas pesquisas linguísticas, encontrei algumas bibliografias nas quais diferentes autores dão explicações diversificadas sobre os termos logo, os termos método e abordagem tem se mostrado com uma confusão lexicográfica.

Ao me referir ao meu Projeto junto aos colegas do Curso de especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, percebi que muitos professores não souberam especificar tais diferenças e presumi que não se tratava de dúvidas e angústias pontuais e exclusivamente minhas, por isso acredito que esclarecimentos sobre tais termos são necessários.

Partindo dos pressupostos dos autores Anthony (1963), Richards e Rodgers (1986), Brown (2001) e Leffa (1988,2008) traço abaixo suas concepções sobre os termos.

1.5.1 – Algumas concepções sobre Método e Abordagem

A primeira concepção elaborada e defendida por Anthony (1972, p.6), considera o método como o estágio intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas adotadas pelo professor. Para ele "método é um plano geral para a apresentação ordenada do material linguístico, sendo que nenhuma parte deve se contradizer, e todo o plano deve basear-se numa abordagem selecionada".[2]

Por abordagem, o autor considera as concepções do professor a respeito da natureza da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a abordagem refere-se à visão geral sobre o que seja uma língua e sobre o que seja ensinar e aprender uma língua. Cabe ao método, estágio seguinte à abordagem, o papel de plano geral para apresentação e ensino da língua. Este deve estar, portanto, de acordo com a abordagem, sendo derivado dela. Por fim, tendo sido planejado o método, este é realizado na prática docente por meio de diferentes técnicas. As técnicas são, portanto, os recursos, as estratégias e as atividades práticas empregadas pelo professor, na sala de aula, para que o método atinja a sua realização concreta no contexto pedagógico.

A visão de Richards e Rodgers (1986) apresenta uma reformulação e consequente ampliação do conceito de método. Para os autores, um método é formado por três componentes: a abordagem, o desenho (design) e os procedimentos. A abordagem, assim como na visão de Anthony (1963), é compreendida, por Richards e Rodgers (1986), como as concepções do professor sobre língua e aprendizagem. Ela é influenciada, basicamente, por teorias advindas das Ciências Linguísticas.

O segundo elemento constituinte de um método na visão de Richards e Rodgers é o desenho (design). Os autores subdividem o desenho em: objetivos de ensino, programa de ensino, papel do professor, papel do aluno, papel dos materiais instrucionais, tipos de tarefas de linguagem. Os procedimentos referem-se às técnicas, aos comportamentos, às práticas e estratégias didáticas que possibilitam a execução prática e real de um método na sala de aula. Para eles, método é um termo abrangente que se refere à especificação e inter-relação da teoria e da

[2] Texto original: *"Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach*" (Anthony, 1972 p.6)

prática.

Para Brown (2001) abordagem é o conjunto de posições e crenças teóricas sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas, e da aplicabilidade de ambas a contextos pedagógicos. Método é um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para atingir objetivos linguísticos determinados, englobando, principalmente, os papéis e o comportamento do professor e do aluno. Segundo Brown (2001 apud VILAÇA, 2008, p. 80) “um método de ensino de LE deve ser regido por princípios, que, devidamente planejados e organizados, devem conduzir a uma atividade docente coerente”.

Leffa (1988, p.212) considera que abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. (LEFFA, 1988 p. 212)

O método, na sua essência, é um roteiro que se propõe para chegar a um objetivo. Na sua forma mais tradicional, pode ser resumido pelo uso da sigla SOPA (LEFFA, 2008a), assim constituída: (1) Seleção dos itens linguísticos a serem trabalhados pelo professor; (2) Ordenação dos itens, de acordo com algum critério pré-estabelecido (relevância, facilidade, etc.); (3) Prática dos itens selecionados para que sejam fixados pelos alunos; e (4) Avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos.

Isto posto, percebemos que não há contraste nas propostas conceituais sobre abordagem e método dos teóricos acima citados. Concluímos então, que abordagem é tudo que se refere a teoria sobre o ensino aprendizagem de línguas e o método as diretrizes utilizadas pelo professor para aplicação desta teoria. Ao logo deste trabalho utilizo a palavra “Método”.

1.6 - Os métodos e o Ensino da LI

Autores como Brown (2001), Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006), Leffa (1988, 1999, 2008), Prabhu (1990), Richards & Rodgers (2001), entre outros, discorrem que a necessidade do método surgiu quando se criaram as escolas, já na época do império romano, e se intensificou na Idade Média, quando o latim se tornou uma língua internacional, usada nas escolas, na igreja e nas universidades. Alicerçada nas leituras dos autores acima, nesta seção relato os métodos já utilizados no ensino da LI.

1.6.1 - Método tradução e gramática

O Método Tradução e Gramática, também, conhecido como Método Indireto, surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento. Basicamente consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). A ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções. Características: memorização do léxico, ensino de regras sintáticas, dedução, tradução e versão de textos, ênfase na língua escrita.

1.6.2 - Método Gouin – Método das séries

Ligada ao professor francês chamado François Gouin, baseia-se em ensinar os alunos diretamente (sem traduções) e conceitualmente (sem regras) gramaticais e explanações. Ele afirmava que por meio de uma série de frases conectadas, podiam ser ensinadas propriedades gramaticais, vocabulários, ordem de palavras e complexidade. Esta teoria foi preterida com o surgimento do método direto.

1.6.3 - Método direto

Método direto, chamado também de método natural, surgiu em oposição ao Método da Tradução. Ao invés de ênfase na memorização do léxico e de regras sintáticas descontextualizadas, há a presença de diálogos situacionais, o que sugere ênfase no quotidiano; no lugar da dedução, indo da regra para o exemplo, temos a indução, sugerida pelo uso do diálogo, que parte do exemplo para depois levar para a regra; ao invés do texto literário, com exercícios de tradução, temos um texto que tenta caracterizar o dia-a-dia das pessoas, com mais probabilidade de ser recitado e dramatizado do que copiado e traduzido. O uso da língua materna deve ser evitado pelo aluno para que todo o tempo de estudo seja usado exclusivamente para a prática da língua estrangeira, de modo que a língua se torne um hábito e flua naturalmente. A técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua. O método direto foi introduzido no Brasil em 1932 no Colégio Pedro II, através de uma "reforma radical no método de ensino" (turmas de 15 a 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado etc.). Características: foco na língua oral com o ensino da leitura e da escrita por meio de imagens, mímicas e na prática oral de padrões estruturais por meio de situações propostas.

1.6.4 - Método da Leitura

O objetivo principal era obviamente desenvolver nos alunos de escolas secundária a habilidade da leitura. Para isso, procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível. Embora houvesse a preocupação de ensinar a produzir e reconhecer os sons da língua, a ênfase na pronúncia era mínima. Predominavam os exercícios escritos, principalmente os questionários baseados em textos. A gramática restringia-se ao necessário para a compreensão da leitura, enfatizando os aspectos morfo-fonológicos e construções sintáticas mais comuns. Os exercícios mais usados para aprendizagem da gramática eram os de transformação de frases. Ocasionalmente, exercícios de tradução eram também empregados.

1.6.5 – Método audiolingual

O método audiolingual é a reação dos próprios americanos contra o método da Leitura. Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias LEs e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses. Devido à existência de linguistas no projeto, o ensino de línguas adquiria agora o status de ciência. Com o tempo, o Método do Exército foi refinado e se desenvolveu no que hoje é conhecido como Abordagem Audiolingual.

1.6.6 – Método sustesologia de Lozano

Este método enfatiza os fatores psicológicos da aprendizagem, que devem ser favorecidos inclusive pelo ambiente físico. A sala deve ser confortável - poltronas macias, luz indireta, música de fundo suave - a fim de proporcionar o ambiente mais agradável possível. Para reduzir a ansiedade e inibição, os alunos podem receber pseudônimos e adquirir uma nova personalidade. O desenvolvimento maciço do vocabulário é o aspecto lingüístico mais enfatizado. As quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo, principalmente com longos diálogos lidos pelo professor com constantes variações de entonação.

1.6.7 – Método de Curran – Aprendizagem por aconselhamento

Método de aprendizagem centrado no aluno que consiste no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino de línguas. Os alunos são colocados em círculos, confrontando-se, enquanto que o professor circula pelo lado de fora. Quando alguém deseja dizer alguma coisa, o professor se aproxima e traduz em voz baixa, na língua estrangeira, a frase do aluno. O aluno, usando um gravador, repete em voz alta a frase traduzida pelo professor. No fim da sessão, a gravação com todas as frases

dos alunos é reproduzida e transcrita para comentários e observações, incluindo reações pessoais dos alunos ao processo de aprendizagem da língua. Com o tempo, os alunos começam a criar frases diretamente na segunda língua, e podem assumir o papel do professor do lado de fora do círculo.

1.6.8 – Método Silencioso de Gattegno

Consiste fundamentalmente no ensino da língua por meio de pequenos bastões coloridos, que o professor usa para criar as mais diferentes situações de aprendizagem, juntamente com gráficos, também coloridos, para o ensino da pronúncia. A segunda língua é adquirida à medida que o aluno vai manipulando os bastões e consultando o gráfico. O professor permanece calado a maior parte do tempo. Foi criado em 1963 e é a versão do método de alfabetização do educador e empresário Caleb Gattegno (1901-1988).

1.6.9 –Método de Asher – resposta física total

Criado em 1965 por James Asher, procura evitar o uso da LM. Basicamente é o ensino da segunda língua por meio de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno. No começo, estes comandos são simples (exemplo: "levante-se", "sente-se"), mas tornam-se mais complexos à medida que se avança no curso (exemplo: "Carlos, vá ao quadro e desenhe uma cadeira com giz amarelo, uma mesa com giz branco e um armário com giz vermelho"). A premissa fundamental do método é de que se aprende melhor uma língua depois de ouví- la e entendê-la. Daí que a prática oral por parte do aluno só começa mais tarde, quando ele estiver interessado em falar.

1.6.10 – Sugestopéia

Criado por Georgi Lozanov (1926-2012) fundamentava–se em pesquisas soviéticas de psicologia sobre percepção extrassensorial e de princípios de yoga para criar condições ambientais de relaxamento, na esperança de “sugestionar” aos

alunos palavras e estruturas da LE. Cursos eram curtos, mas intensivos.

1.6.11 – Método Natural

É a abordagem que tenta aplicar na sala de aula a teoria de Stephen Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input. Visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). A premissa básica é que o aluno deve receber um input linguístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor.

1.6.12 – Abordagem comunicativa

Com o declínio do audiolingualismo os metodólogos do ensino de línguas, após vários anos de abandono, reencontraram o apoio que lhes tinha sido negado pelos linguistas da escola de Chomsky. Nascia dessa nova união, com grande impacto para o ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa no final da década de 1970.

Enquanto que no audiolingualismo o ensino da língua se concentrava no código, amplamente descrito durante os vários anos do estruturalismo, a nova abordagem enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos.

A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. O material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua. Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim, ao que o falante nativo está exposto diariamente. Não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades linguísticas nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna.

Esse método defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador.

O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas.

Acima tracei um panorama sobre os métodos de LI. Entretanto o conhecimento dos métodos não garante um ensino de qualidade. Prabhu (1990) assegura que o mais importante não é saber qual método adotar, ou qual deles é o melhor, e sim desenvolver técnicas e atividades de ensino capazes de se relacionarem diretamente dentro do contexto apropriado, levando em consideração os fatores cognitivos, individuais, afetivos, socioculturais, necessidades dos alunos e do professor. Resumindo seu pensamento acerca do assunto temos:

> "[...] a busca inerentemente de um método melhor talvez devesse dar lugar à busca de percepções pedagógicas de maneira que professores e especialistas possam mais amplamente interagir uns com os outros, de modo que o ensino possa tornar-se mais amplamente e maximamente reais" [3]. (PRABHU 1990, p. 176).

Depois da abordagem comunicativa, que surgiu no Brasil em 1970 e foi desenvolvida nos anos 80, pouco se falou a respeito dos métodos. Acredito que a decepção se instaurou entre os estudiosos que perceberam que não era o lançamento, divulgação ou adoção de uma nova metodologia de ensino que poderia sanar as dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem de LI, mas sim a junção de novos conceitos e mudança de postura de todo segmento envolvido no processo. Esta conjuntura é assim definida por Leffa (2012, p. 407) "depois de se chegar à constatação histórica de que o método produzia mais sequelas do que soluções, a desilusão foi tão grande que se optou drasticamente pela sua extinção; o ensino de línguas tinha chegado a era pós-método." Na próxima seção trataremos sobre esta "era".

[3]Texto original: "*the search for an inherently best method should perhaps give way to the search for ways which teachers' and specialists' pedagogic perceptions can most widely interact with one another, so that teaching can become most widely and maximally real*." (Prabhu, 1990, p. 176)

1.7 - Pós- Método

Na história do ensino da LI por muito tempo houve uma incansável busca pelo método perfeito que pudesse ser bem sucedido em todos os contextos e com todos os alunos. Como esta busca não foi bem sucedida, pois sabemos que realidades diferenciadas postulam maneiras variadas de ensinar, que não há como determinar uma única metodologia como “pronta, acabada”, a descontextualização dos métodos e seu caráter prescritivo impedindo uma prática docente autônoma e coerente , a inexistência de um método perfeito e que os problemas e obstáculos em relação ao ensino de LI continuavam, trouxeram muitas críticas e descontentamentos com o conceito de métodos. Procurava-se um método mais adequado com liberdade e flexibilidade metodológica.

Kumaradivelu (2003, p. 544) define método como “uma construção da marginalidade, tendo em vista que reitera a exploração econômica e a dominação cultural”. Na perspectiva do pesquisador, os produtores dos métodos sempre foram os falantes nativos que, de certa forma, tentaram impor seus costumes e sua cultura.

Hoje, constatamos que muitos professores embasam suas práticas pedagógicas em alguma característica dos métodos estudados acima, sem, no entanto, ter noção deste uso. Isto ocorre às vezes, devido ao desconhecimento teórico ou mesmo a busca por uma metodologia perfeita, busca do método certo que contemple os objetivos por ele traçado e que funcione em todos os tempos e lugares.

Os estudos sobre o Pós-método não têm a pretensão de trazer soluções para os problemas encontrados em sala de aula em relação ao ensino de LI nem impor sua utilização. Ele é uma alternativa para os entraves do nosso século, pois dá alternativas para que o professor adeque, com liberdade e responsabilidade, suas aulas ao contexto em que está inserido. Neste sentido, Kumaravadivelu (2006, p.69) sustenta que “qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas”.

O Pós-método se refere a uma metodologia que surgiu após todos os métodos que mediaram o ensino de LI e surge como um questionamento sobre a adoção de um único método de ensino, ideal para todos os contextos. É constituído por contribuições de vários métodos.

Kumaravadivelu (2001 apud Leffa, 1998, p. 398) cunhou o termo “Pós-método”, para tentar descrever o que está acontecendo no ensino de línguas, que, ao contrário, o método, não foi abolido. Não só continua existindo como também foi modificado, sofrendo influências da contemporaneidade, calcada na ideia de “pós-” (pós-modernismo, pós-estruturalismo, e até pós-humanismo, para citar apenas três exemplos), aumentando a necessidade de explicá-lo e compreendê-lo: a verdade é que as pessoas continuam estudando línguas e os professores continuam tentando ensiná-las. O uso do pós-hifenizado (“pós-”) mostra que as ideias perpassam diferentes disciplinas, e que o ensino de línguas não está imune ao que acontece em outras áreas.

Kumaravadivelu (2003) propõe o Pós-método como um sistema tridimensional que consiste na pedagogia da: • particularidade • prática • possibilidade e define que**:**

> “[...] a particularidade refere-se a um grupo particular de professores, que ensinam a um grupo particular de aprendizes, que, por sua vez, buscam objetivos particulares em um contexto particular incrustado em um contexto sociocultural particular. A prática questiona o uso de teorias profissionais geradas por especialistas. O professor não pode ser visto como o validador, o implementador de teorias geradas por terceiros. A pedagogia da possibilidade encontra inspiração em Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido, quando se refere às relações de poder e domínios vigentes na sociedade. A partir desse pressuposto, qualquer pedagogia reforça e mantém as desigualdades sociais. Estas relações podem ser mudadas a partir da conscientização do aprendiz e do contexto em que vive. O professor tem um papel preponderante nesta mudança. Ao se tornar produtor do material didático apropriado ao contexto em que está inserido, atua e transforma a realidade, além de engajar-se num processo contínuo de autodesenvolvimento” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 34).

Pode se entender que no sistema tridimensional o professor faz adequação do conhecimento a situações reais, dentro de realidades específicas dando ênfase em exigências, experiências e saberes locais. Ele pode produzir sua própria teoria e técnicas a partir da interpretação e das relações que se estabelecem entre teoria e prática e a habilidade de monitorar sua ação pedagógica. Como observador de seu contexto, pode cooperar com a transformação e mudança da realidade considerando a potencialidade, saberes, identidades socioculturais de seus alunos a partir de uma perspectiva crítica.

O ensino na era Pós-método é moldado e gerido pelo professor que é um investigador de sua prática com autonomia, podendo administrar suas técnicas. Isto permite a busca de metodologias diversificadas que estejam de acordo com sua realidade, possibilitando assim um ecletismo em suas ações pedagógicas. Este

ecletismo não pode acontecer de forma aleatória e sem reflexão. Este novo modelo de pedagogia exige do professor mais responsabilidade e um extremo profissionalismo em sua prática para que, nas palavras de Kumaravadivelu (1994, p.30), “o ecletismo em sala de aula, não se transforme numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios”. Dá-se lugar, então, ao ‘pragmatismo com princípios’ (principled pragmatism), que se baseia na pragmática da pedagogia, a qual valoriza as atividades de ensino moldadas e geridas pelo professor por meio de sua postura engajada, reflexiva e crítica. Kumaravadivelu (1994, p.30), sugere que uma das maneiras de o professor desenvolver o pragmatismo com princípios é fortalecer o seu senso de plausibilidade, isto é, o entendimento subjetivo que o professor tem do seu próprio ensino. Perrenoud (2002) chamou de competência profissional do professor e argumenta que:

> “[...] isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência... apesar de todos esses recursos, as situações complexas sempre parecem ser, pelo menos em parte, singulares. Por isso, exigem mais que a aplicação de um repertório de receitas: exigem um procedimento de resolução de problemas, uma forma de invenção” (PERRENOUD, 2002, p.11).

Sobre a autonomia do professor na perspectiva Pós-método, Brown (2001 apud Vilaça, 2008) entre outros, defendem que:

> “[...] “o método eclético deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de língua, em que grande variedade de atividades possa ser empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino. Esse ecletismo deve ser guiado por princípios”.(BROWN 2001, apud VILAÇA 2008, p.82)

Se ensinar na perspectiva Pós-método deve levar em consideração que os alunos aprendem dentro do particular, do prático e do possível, podemos resumir que devemos considerar que a aprendizagem é situada e demanda participação cada vez mais central desses alunos. Devemos considerar o papel ativo do aprendiz em suas crenças, estilos, preferências, objetivos, necessidades e interesses. Tal compreensão não significa a solução para os problemas educacionais. Lave e Wenger (1991) sinalizam que:

> “[...] caminhar rumo a uma participação central na prática envolve não apenas maior dedicação de tempo e esforço mais intenso, maior e mais ampla responsabilidade dentro da comunidade, e tarefas mais difíceis e arriscadas, mas, de maneira mais significativa, um sentimento identitário crescente de ser um participante central.” (LAVE E WENGER, 1991, p. 111).

Para melhor entendermos as exigências da era Pós-método tomaremos como

exemplo as dez macroestratégias desenvolvidas por Kumaravadivelu (1994) expostas no quadro abaixo: (Quadro 1.4)

MACROESTRATÉGIA	BREVE DESCRIÇÃO
1-"Maximizar as oportunidades de aprendizagem".	Diz respeito a oportunizar a aprendizagem, criar e envolver alunos em atividades que motivem e deem chance para que eles aprendam tratando a sala de aula como uma prática social conjunta entre professor e alunos.
2- "Facilitar ao aluno interação negociada". .	Refere-se a maior participação do aluno de forma ativa em sala de aula, dando-lhe voz para ajudar no desenvolvimento da aula com sugestões, esclarecimentos e opiniões. Refere-se também à integração e cooperação aluno/aluno quando em trabalhos de grupo.
3- "Minimizar descompasso da percepção".	Diminuir os desencontros perceptuais entre as intenções do professor e as interpretações do aluno.
4- "Ativar a heurística intuitiva dos alunos".	Fornecendo input linguístico suficiente para que eles possam chegar às regras da língua pela autodescoberta.
5- "Promover e incentivar a consciência linguística do aluno".	Não com base nas regras tradicionais da gramática, mas por meio de atividades que evidenciem também a importância da língua em seus aspectos formais chamando atenção do aluno para as propriedades e natureza da LE aprendida.
6- "Contextualizar o input linguístico".	Dá ênfase em contextualizar a gramática de LE aprendida em sala de aula, rejeitando o uso isolado de sentenças e vocabulário com atividades que integrem vários componentes linguísticos.
	Traz à tona a importância do trabalho com as

7- “Integrar as habilidades competências linguísticas”.	quatro habilidades linguísticas de forma integrada e concomitante.
8-“Promover a autonomia do aluno”.	Dá conta de equipar o aluno com meios necessários para a promoção e gerenciamento de sua autoaprendizagem.
9- “Elevar a consciência cultural dos alunos”.	Propiciando contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna sem esquecer o respeito às diferenças existentes entre os indivíduos em sala de aula.
10- “Assegurar relevância social, partindo do contexto do aluno”.	Refere-se à sensibilidade do professor em compreender o ambiente político, social e econômico em que o processo de ensino aprendizagem da LE ocorre.

Quadro 1.4 - Macroestratégias de acordo com Kumaravadivelu (1994) .

Apesar de Kumaravadivelu (1994) apresentar o quadro de macroestratégias, o autor nos adverte que:

> “[...] o quadro estratégico descrito acima não é um conjunto fechado de fórmulas, mas sim um conjunto aberto de opções. Ele representa um sistema descritivo não prescritivo. Ele se opõe a absolutas metodológicas e defende um relativismo estratégico. É para ser tratado não como um pacote fixo de soluções prontas, mas sim como um plano provisório a ser continuamente modificado, ampliado enriquecido pelos professores com base em *feedback* contínuo.”[4]. (KUMARAVADIVELU 1994, p. 43).

Como já citado acima, as macroestratégias não são uma receita que deve ser seguida rigorosamente pelo professor. Ele deve elaborar suas microestratégias, levando em conta que seu papel não é reproduzir modelos, pois no macro sistema educacional nada é igual: nem as escolas, nem os alunos, nem a sociedade escolar, nem os objetivos, enfim a diversificação se faz presente de forma irrefutável.

De acordo com Kumaravadivelu (1994) as macroestratégias são orientações que servem como diretrizes e permitem aos professores projetarem suas próprias microestratégias e afirma que é:

> “[...] uma orientação ampla, na qual os professores podem gerar suas técnicas de sala de aula ou suas próprias microestratégias específicas e baseadas em

[4] Texto original: *“the strategic framework outlined above is not a closed set of formula but rather an open-ended set of options. It represents a descriptive, not a prescriptive scheme. It opposes methodological absolutes and supports strategic relativism. It is meant to be treated not as a fixed package of ready-made solutions but rather as an interim plan to be continually modified, expanded, and enriched by classroom teachers based on ongoing feedback*.” (Kumaravadivelu, 1994, p. 43)

> necessidades. Em outras palavras, macroestratégias se tornam operacionais na sala de aula através de microestratégias." [5] (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 32).

A operacionalização de microestratégia em sala de aula permite ao educador refletir sobre sua prática e adotar postura própria se questionando: Quem é o meu aluno? Quais as circunstâncias? Quais são os meus objetivos? Quais são as necessidades e vontade de meus alunos? entre outras questões. Neste sentido, Celani (1997, p. 159,160) argumenta que "devemos pensar o ensino e a pesquisa de línguas voltados para a realidade do aluno brasileiro, deixando de lado "modelos e modismos" produzidos em outros lugares e refletir sobre o nosso contexto". Corroborando com tais argumentos, Prabhu (1990) alerta para:

> "[...] a importância de identificarmos adequadamente que fator (ou fatores) é mais relevante entre tantas variáveis relativas ao processo pedagógico centrado no contexto à situação social (meio ambiente, atitudes culturais e linguísticas, fatores ideológicos e econômicos), à organização educacional (objetivos instrucionais, eficiência administrativa, tamanho da sala de aula etc.), aos professores (treinamento, autonomia, habilidades etc.) e aos alunos (idade, aspirações, experiências prévias etc.)." (PRABHU, 1990 p, 162).

Após esta pequena busca sobre o ensino de língua, chego a conclusão que os estudiosos, ao se depararem com os entraves e insucessos relacionados a aprendizagem de LI, apresentam à sociedade diferentes métodos com a intenção de suprir tal defasagem. Muitos buscavam o método ideal com uma fórmula mágica, que se adequasse a todos os contextos. Brown (2001) afirma "que a busca por um método perfeito foi durante muito tempo uma obsessão." No entanto, percebo, por meio de diversas leituras, que não há como nos basearmos em um único método e seus princípios dentro de um cenário tão controverso e um sistema tão complexo. Ainda com base neste pressuposto Larsen-Freeman (2000) e Richards & Rodgers, (2001) salientam que:

> "[...] "novos métodos e abordagens têm surgido (*Content-Based Instruction*, *Multiple Intelligences* e *Cooperative Learning*), alguns têm resistido ao tempo (*Grammar-Translation* e *AudioLingual*), outros desaparecem quase sem deixar vestígios (*Silent Way e Sugestiologia* de Lozanov, por exemplo), contudo nenhum deles é capaz de dar conta, ou explicar o processo de aprendizagem de LE em sua totalidade". (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.186; RICHARDS & RODGERS, 2001, p.159)

O conhecimento deles é importante, pois pode nos conduzir a uma prática

[5] Texto original: "a *broad guideline, based on which teachers can generate their own situation-specific, need-based microstrategies or classroom techniques. In other words, macrostrategies are made operational in the classroom through microstrategies*". (Kumaravadivelu, 1994, p. 32)

pedagógica coerente e plural sem uma relação de dependência entre eles. Kumaravadivelu (1994, p. 29) propõe uma análise crítica acerca da relação de dependência existente entre o ensino de línguas e o método e questiona a necessidade de um ensino pautado por metodologias específicas.

Tais ideias discutem a adoção de uma postura pedagógica alternativa ao método, ao invés de um método alternativo (Kumaravadivelu, 1994, p.29). Neste sentido o Pós-método surge para contrapor a noção inconsistente e esvaziada do termo método e como uma crítica a busca de um método ideal.

Com base em toda teoria apresentada, finalizo o conceito sobre Pós-Método com a afirmação de Kumaravadivelu (1994), por considerar que sintetiza com excelência a teoria:

> "[...] recentes investigações na pedagogia de LE sinalizam um afastamento do conceito convencional de método para uma "condição pós-método" que pode potencialmente reconfigurar a relação entre teóricos e professores, dando poder aos professores com conhecimento, habilidades e autonomia." [6] (Kumaravadivelu 1994, p.27).

Convergindo com os princípios apresentados, cito ainda, sem aprofundamento teórico, mas somente como informação, o CLIL, *Content and Language Integrated Learning,* cujo foco é o aprendizado integrado de conteúdo e língua, ou seja, ensino bilíngue de alguns conteúdos do currículo. É um modelo adotado em alguns países da Europa. Graddol (2006) define que CLIL:

> "[...] é uma abordagem para a educação bilíngüe em que tanto o conteúdo do currículo - como ciência ou geografia - e Inglês são ministradas em conjunto. Surgiu a partir de inovações curriculares na Finlândia, em meados de 1990, e tem sido adotada em muitos países europeus, principalmente os em conexão com o Inglês." [7] (GRADDOL, 2006, p.86).

Uma vez apresentados os pressupostos teóricos que nortearam minha pesquisa, no capítulo a seguir, apresentarei a metodologia utilizada neste estudo bem como o MD, farei uma descrição detalhada das UDs a serem analisadas e os

---

[6] Texto original: "*recent explorations in L2 pedagogy signal a shift away from the conventional concept of method toward a "postmethod condition" that can potentially refigure the relationship between theorizers and teachers by empowering teachers with knowledge, skill, and autonomy.*" (Kumaravadivelu 1994, p.27)

[7] Texto original: "*is an approach to bilingual education in which both curriculum content – such as Science or Geography – and English are taught together arose from curriculum innovations in Finland, in the mid 1990s, and it has been adopted in many European countries, mostly in connection with English".* (Graddol, 2006, p.86).

procedimentos e instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados.

2- METODOLOGIA

Neste capítulo abordo o procedimento metodológico utilizado para a efetivação desta pesquisa, o contexto no qual ela será realizada, descrevo os materiais didáticos a serem analisados e apresento os procedimentos e instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados.

2.1-Escolha Metodológica

Segundo Minayo (1993, p. 16), metodologia de pesquisa seria "o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" Discorro aqui qual o caminho de pensamento que percorri no trabalho realizado, abordando a realidade dos livros citados acima, e, como se deu o desenvolvimento do conhecimento adquirido nos estudos e pesquisas realizados sobre este trabalho.

Pauto esta pesquisa no paradigma interpretativista da metodologia de cunho qualitativa, pois na interpretação de resultados ignoram-se significados corretos e padrões. Moita Lopes (1994) aponta que:

> "[...] a visão interpretativista considera que os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo homem, que interpreta e (re-)interpreta o mundo a sua volta, fazendo assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades". (MOITA LOPES 1994, p.345).

Como mencionado acima, a metodologia será qualitativa, pois não haverá enumeração, presença da visão quantificadora ou medidora da realidade. Nesta mesma linha, Denzen e Lincoln (2006, p. 19 e 23) afirmam que a pesquisa qualitativa ressalta "a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e a tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão". Como pesquisadora e professora de Inglês da Rede Pública de Ensino, tenho uma íntima relação com os livros que serão analisados por utilizá-los em minha prática diária. Pretendo expressar com profundidade as peculiaridades de cada unidade analisada. Godoy (1995, p.62) enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar a pesquisa qualitativa, a saber:

1-o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. Neste trabalho a fonte direta de dados serão as pesquisas existentes sobre análise de materiais didáticos e os livros analisados. Exerço o papel de pesquisadora dos dados.

2- o caráter descritivo;

3-o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador.

A pesquisa é baseada também em um processo de natureza descritiva bibliográfica uma vez que descrevo, com exatidão, as características dos métodos existentes e as peculiaridades e propostas do Pós-método sem mudanças no resultado das pesquisas, pois, de acordo com Barros e Lehfeld (1986 p. 90), a pesquisa descritiva é aquela em que o "pesquisador observa, registra, analisa e correlaciona os fatos ou os fenômenos (variáveis) sem manipulá-los" isto é, o pesquisador procura descobrir com que frequência um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos. Para realização desta descrição me pauto em estudos de pesquisas já existentes, pois Koche (1997) argumenta que:

> "[...] o objetivo da pesquisa descritiva é conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado problema e que a pesquisa bibliográfica consiste na explicação de um problema baseada no conhecimento disponível pelas teorias encontradas em material gráfico ou sonoro" (KOCHE, 1997 p.122).

Realizo também a tipologia de pesquisa "estudo de caso", uma vez que, após apresentação e análise dos resultados, interpreto e forneço informações sobre os livros estudados. Segundo Goode e Hatt (1969 p. 75), o estudo de caso baseia-se na análise qualitativa, possível de ser mais eficientemente empregado na pesquisa social. Van Lier (2005, p.195) argumenta que "estudo de caso é principalmente uma forma de qualificar e interpretar pesquisa. Ele pode informar, ser adaptado e fornecer informações comparativas para uma grande variedade de outros casos".

2.2- Contexto de Pesquisa

Esta pesquisa tem como contexto uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, a professora pesquisadora e dois livros didáticos de inglês adotados

na RMESP.

O primeiro livro “English Adventure 3” é utilizado pelos alunos do 4º ano do EFI ,na rede Municipal de Ensino, na RMESP, e sua escolha foi realizada por uma comissão que integra a SME.

O segundo livro, “alive!”, é utilizado pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II (de agora em diante EF. II) na Rede Municipal e Estadual de Ensino e foi sugerido pelo PNLD 2014. A escolha foi realizada pelo grupo de Professores de Inglês da Unidade Escolar.

A escolha dos livros se justifica pelo fato de ambos serem utilizados na escola em questão.

2.3 – O professor pesquisador

Professora na rede pública de ensino há 20 anos, realizei minha faculdade de Letras na Universidade Braz Cubas em Mogi das Cruzes. Tenho formação em Pedagogia e Supervisão Escolar.

Ao terminar a graduação, não tinha experiência com a educação, pois, por trabalhar e estudar concomitantemente, não realizei os estágios, o que acarretou uma inexperiência ímpar. A experiência foi surgindo conforme os anos iam passando, mas sentia necessidade de maior aperfeiçoamento.

No ano de 2002, logo que iniciei as aulas, descobri que havia um curso de inglês gratuito para professores da rede pública, oferecido pela Associação Cultura Inglesa São Paulo de aprimoramento linguístico e profissional para os professores da rede pública. No final do ano, quando as inscrições foram abertas, dirigi-me à Cultura Inglesa – Tatuapé, me inscrevi e lá, obtive informações sobre o programa “A Formação Contínua do Professor de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática” e como deveria proceder para realização da matrícula. Ao término do sexto módulo, na data correta, fui à PUC e fiz minha matrícula no curso “Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando”, um dos componentes que integram o programa e tive meu primeiro contato com um curso de aprimoramento profissional. Tal curso era patrocinado pela Cultura Inglesa e a parte reflexiva era realizada na Pontifícia Universidade Católica (PUC – COGEAE) dividido em 3 módulos; A,B,C. A realização do curso foi um marco divisório em minha vida e a

partir de então tenho procurado participar de cursos, workshops e eventos que possam contribuir para o meu crescimento pessoal e profissional.

Faço parte de um grupo de estudos conhecido como PUC D desde 2004, formado por professores que concluíram os módulos “A, B, C” do curso Reflexão sobre a Ação e decidiram continuar seus estudos e reflexões. Sendo integrante do PUC D, participamos de encontros e eventos de Língua Inglesa, realizamos workshops e produzimos material de apoio para sala de aula, sempre orientados por algum professor da PUC.

Fazendo parte da equipe de professores efetivos na rede estadual e municipal de ensino, ingressei, no ano de 2014, no curso de pós-graduação Latu sensu da PUC-SP, Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino - Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, cujo objetivo é capacitar o professor a atuar de modo crítico e reflexivo no ensino de inglês oferecido na rede municipal e estadual. Em 2016, conclui com a entrega desta monografia e a participação no curso me proporcionou aprimoramentos que me permitem relacionar teoria e prática, refletir sobre minha constituição profissional e minha ação pedagógica em contextos diversos.

2.4- A Unidade Escolar

A escola está situada em um local do bairro da Cidade Patriarca, em frente a uma praça. Nela, temos alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (a partir de agora EJA) e a faixa etária dos alunos é de 6 a 70 anos. A escola funciona em três turnos: período da manhã das 7h às 12h; período da tarde, das 13h30 às 18h30 e período noturno, das 19h às 23h.

A maioria dos professores é titular de cargo. Há muita falta de professores, mas os alunos não ficam sem aula, pois há os professores que ficam nos módulos de aulas (geralmente 3 por período) e estes substituem os professores faltosos do dia. A JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) é um momento de estudo, que faz parte da jornada do professor, e é realizada de segunda a sexta-feira das 12h às 13h30 e das 19h às 20h30. Nem todos os professores participam deste horário de estudo, pois esta jornada é opcional. No entanto, todos os professores possuem, em sua carga horária, 3 aulas atividades para realização de trabalhos, preparo de aulas

e estudos. A escola possui regras que são estabelecidas no começo do ano letivo juntamente com professores e alunos. Não há policiamento.

Quanto à postura dos alunos, a escola enfrenta alguns problemas disciplinares, mas eles são participativos, o índice de violência entre eles é baixo e cooperam para o bom andamento da rotina escolar. A maioria respeita os professores, faz as tarefas solicitadas e se relaciona bem com a comunidade escolar, precisam respeitar os horários estabelecidos e devem comparecer à escola, uniformizados.

Grande parte dos alunos pertence a classe média baixa, inclusive em média por sala, 5 alunos são atendidos pelo Programa de Renda Mínima do Governo Federal. Quase metade das famílias não acompanha o desenvolvimento escolar dos filhos e isto é percebido quando 40% dos pais e responsáveis não participam das reuniões de pais e professores, mesmo quando convocados.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos são adolescentes que perderam anos de estudo e são trabalhadores do comércio local e das muitas confecções da região. Valorizam a aprendizagem, pois as ocupações que exercem exigem o ensino fundamental.

Há, em média, 600 alunos, 75 professores, 20 funcionários (quadro completo), 2 coordenadoras, 2 inspetores de alunos, 1 diretora, 2 assistentes de direção e todos cumprem suas funções estabelecidas no Projeto Pedagógico da Escola. O PP é o documento principal da escola, elaborado por direção, coordenação, professores, funcionários, alunos e pais e norteia todas as ações que são realizadas na UE. O princípio básico da escola é a formação do cidadão de maneira ampla.

2.5 - A Comunidade

A escola municipal de Ensino Fundamental em questão localiza-se na Zona Leste, Cidade Patriarca, a aproximadamente 20 km do centro de São Paulo. No bairro há Associação de bairro, igrejas, mas não há muitas áreas de lazer.

A comunidade é integrada às atividades escolares. Muitos pais são ex-alunos e mantêm vínculo com a UE. A escola, dentro de suas possibilidades, atende às expectativas da Comunidade Escolar, disponibilizando todos os instrumentos

disponíveis como Sala de Leitura, Sala de Informática, Quadra de Esportes, Banda, Grêmio, e todos os espaços escolares que são bem equipados e em pleno funcionamento. Está inserida em um bairro residencial e escolhi tal comunidade por trabalhar em uma escola pertencente a ela. Possui pontos comerciais essenciais tais como: farmácia, mercado, padaria, açougue, Posto de Saúde. O meio de transporte é eficiente, pois a estação de metrô Patriarca fica bem próxima à escola. A 15 minutos da escola está localizado o Shopping Itaquera e o estádio do Corinthians, outros pontos importantes da região.

As mulheres trabalham em lojas, casas de família e muitas delas desempenham o papel de “chefe do lar”.

Os eventos realizados no bairro são os proporcionados pela escola como Festa Junina, Comemorações Cívicas, Feira Cultural, etc.

Alguns pais e alunos fazem parte do Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres que tem um funcionamento ativo.

2.6 - O PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de LDs aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de LDs com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do EF, anos finais do EF ou Ensino Médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes.

O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e dicionários.

Os estudantes dos anos iniciais do EF recebem as seguintes obras didáticas:

- 1º e 2º ano: alfabetização linguística, alfabetização Matemática e obras complementares (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos).

- 3º ao 5º ano: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, História Regional e Geografia Regional.

Já os estudantes dos anos finais do EF, que estudam do 6º ao 9º ano, recebem coleções de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol).

No EM, os alunos recebem LDs de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia e de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol).

A execução do PNLD EF (regular) e do PNLD EM (regular e EJA) segue os passos abaixo:

1**. Adesão -** As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejem participar dos programas de MD deverão manifestar este interesse mediante adesão formal, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação.

2**. Editais -** Os editais que estabelecem as regras para a inscrição do LD são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet.

3**. Inscrição das editoras –** Os editais determinam o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.

4**. Triagem/Avaliação -** Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras,

conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

5**. Guia do livro -** O FNDE disponibiliza o guia de LDs em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas.

6**. Escolha -** Os LDs passam por um processo democrático de escolha, com base no guia de LDs. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola.

7**. Pedido -** A formalização da escolha dos LDs é feita via internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, professores fazem a escolha on-line, em aplicativo específico para este fim, disponível na página do FNDE.

8**. Aquisição -** Após a compilação dos dados referentes aos pedidos realizados pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelas escolas e que são editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro.

9**. Distribuição -** A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação.

10**. Recebimento -** Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros.

2.7 - A escola e a escolha do livro didático

Ao descrever os passos para a escolha do LD devemos ressaltar que, todos eles são seguidos, mas, no que se refere ao passo 6: “os livros didáticos passam por

um processo democrático de escolha, com base no guia de livros didáticos. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola.” requer algumas indagações. No contexto da professora pesquisadora, geralmente os livros chegam à escola e ficam na biblioteca. Por não termos claros os critérios para escolha destes livros não há uma preocupação na realização de uma avaliação mais detalhada. Infelizmente, tal escolha geralmente acontece de forma superficial, de maneira rápida em meio a reuniões que tem outros objetivos priorizados. A equipe de gestores não participa de tal escolha deixando exclusivamente por conta dos professores que muitas vezes se mostram resistentes a obras inovadoras preferindo a escolha de materiais já utilizados em anos anteriores. Tal fato muitas vejam acarretam desconexão o programa da escola.

2.8- Descrição dos MDs

Nos quadros abaixo estão sintetizadas as informações pertinentes a cada livro, bem como os objetivos a que se propõem. A seguir há uma breve descrição da estrutura do livro como um todo e das unidades.

TÍTULO	English Adventure 3
SÉRIE	4º Ano EF.I
AUTORES	Anne Worrall José Morales
OBJETIVO GERAL DA COLEÇÃO	Aluno: desenvolver atitude positiva em relação à língua, papel ativo e base sólida no aprendizado/obra: atividades e materiais diferenciados, atender vários estilos de aprendizagem.
PÚBLICO-ALVO	1º ao 4º ano EF.I
EDITORA	Pearson
ANO	2013

Quadro 2.1 – Síntese do livro English Adventure 3

TÍTULO	alive!
SÉRIE	8º ano EF.II
AUTORES	Claudio Franco Junia Braga Vera Menezes
OBJETIVO GERAL DA COLEÇÃO	Equilíbrio entre as atividades de compreensão e de produção escrita; textos com temas atuais adequados a faixa etária; ampliação de horizontes culturais; elementos linguísticos vinculados aos gêneros trabalhados.
PÚBLICO-ALVO	*5º ao 8º ano* *EF.II*
EDITORA	Anzol
ANO	2012

Quadro 2.2 – Síntese do livro alive!

O LD English Adventure 3, inicia fazendo apresentação dos componentes presentes no livro do professor e no do aluno que são: *Student's Book* com *Workbook, CD Room* e *Picture Cards*. O livro do Professor possui: material de avaliação, *Class CD*, *Flashcards,* Pôsteres e *DVDs*. Na introdução encontramos os objetivos e conteúdos que se dividem em: objetivo da coleção, conteúdo de linguagem, organização do material, unidades principais, a estrutura da lição; metodologia com tópicos sobre: os últimos anos do curso primário, tipos diferentes de alunos, aprendizado ativo, a metodologia de ensino, as quatro habilidades e aspectos sócios-culturais; nos recursos e sugestões há modelo de avaliação, histórias, músicas e chants, jogos, arte e artesanato, informação e tecnologia de comunicação e finaliza com o conteúdo programático.

As oito unidades principais consistem de seis lições. A coleção propõe que em cada unidade sejam trabalhados: *New Vocabulary*, *New Structures*, *Recycled Language* e *Receptive Language*. A cada duas unidades há atividades de revisão.

As lições são organizadas com *Warm- up, Listenig, Practice, Presentation, Workbook* e *Wrap-up.*

O LD alive! é divido em quatro partes, cada uma com duas unidades. No

início de cada parte há uma seção especial chamada *Learning Plan, Learning strategies* e *Assess your learning.* As unidades são divididas em seções que são *Let's start!, Let's read!,Let's focus on language!,Let's listen!,Let's talk, Let's read and listen! Let's learn about! Let's act with words!* e *Let's sing!.*

Ao longo do livro, também há boxes que complementam e enriquecem os conteúdos. São eles: *Language in action, Language for life, Language variation, Did you know...?, Learning strategy, Pronunciation spot, Grammar note, On the web.*

No final, há as seções Extra activities 1 e 2, *Language reference, Glossary, Recommended bibliography for students* e *Bibliography.*

2.9- Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados se deu através das prescrições nos documentos oficiais brasileiros sobre o ensino de LI; descrição detalhada da unidade 8- What's he wearing? do LD "English Adventure 3" e da unidade 5- World and the media – Parte 3 - do LD "alive!" com posterior análise dos itens o público alvo, os objetivos da unidade, a progressão dos conteúdos, os textos, segundo os critérios de análise de material de Ramos (1999/ 2009 p. 184,185) e um levantamento sobre os princípios e características do Pós-método existentes nas Uds investigadas.

2.10– Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados é de natureza basicamente qualitativa, pretende estabelecer relações entre os resultados e, após, apresentação e análise aprofundada da unidade 8- What's he wearing? do LD "English Adventure 3" e da unidade 5- World and the media – Parte 3 - do LD "alive!" ; dos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Referenciais Teóricos de Língua Inglesa (2007); do PNLD; da Proposta da Organização Curricular da Língua Inglesa para o Ciclo I (2011); dos critérios para avaliação de unidades de Ramos (1999,2009) e dos princípios e características do Pós-método, Kumaravadivelu (1994, 2001,2003,2006), busco descobrir até que ponto os MDs estão em consonância com

os documentos oficiais, se há alguns itens dos critérios para avaliação de unidades e se os princípios e características do pós-método mencionados no capítulo I desta pesquisa, se fazem ou não presentes. De posse deste resultado terei condições de tecer comentários relevantes para análise e escolha de LD e propor reflexões sobre a metodologia Pós-método.

Na próxima seção, a fim de verificar o trabalho de análise das referidas unidades dos livros citados propostos até o momento, as seguintes etapas serão realizadas:

1-Apresentação detalhada dos MDs;

2- Análise das UDs;

3- Apresentação e discussão dos resultados da coleta de dados.

3- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento primeiramente o corpus do trabalho composto pelo LD “English Adventure 3” e o LD “alive!” A escolha por estas coleções baseou-se pelo fato de que foram avaliados e escolhidos para serem utilizados na Escola Municipal de Ensino Fundamental, local de trabalho da professora pesquisadora.

Após, usando como parâmetro o “*Checklis*t” para Análise de Livros Didáticos de Brown & Rodgers (2002, p. 238), presente na fundamentação teórica, exibo uma checagem generalizada das coleções objetivando propiciar uma visão mais ampla do material.

Exponho a seguir, as Uds detalhadamente e faço uma análise embasada nos critérios para análise de MD (Ramos 1999/2009, p. 184,185) que elenca 11 critérios já expostos neste trabalho. Basilarei minha análise, entretanto, como já mencionado na Fundamentação Teórica, em quatro itens que são: “o público-alvo”, “os objetivos da unidade”, “a progressão dos conteúdos” e “ quanto aos textos” por motivos já especificados.

Subsequentemente, finalizo com a apresentação e discussão dos resultados da coleta de dados.

3.1. - Livro English Adventure 03

De autoria de WORRALL, A.; MORALES, J. L., da editora *Pearson Education*, 2006, fornecido pela SME à RMESP, o LD faz parte de uma coleção de inglês de cinco volumes para alunos do EFI. O objeto de estudo desta pesquisa é o livro destinado aos alunos do 3º ano. Apresenta um trabalho articulado e sequencial compondo-se por um livro do aluno e seu correspondente Manual do Professor. A apresentação das unidades segue uma forma padrão e para análise deste contexto será referenciada a Unidade 8 “*What’s he wearing*?”

Os materiais são diversificados e atraentes como jogos, músicas, atividades para colorir etc. Há sugestão de diversas atividades e disponibiliza para alunos e professores materiais que estimulam a aprendizagem.

No quadro abaixo são apresentados os componentes da obra para os professores e para os alunos:

PROFESSOR	LIVRO DO PROFESSOR	Apresenta notas explicativas de todas as seções do material, sugestões de *warm-up, wrap-ups* e atividades para prática da linguagem
	CLASS CD	Contêm histórias, atividades de compreensão oral, músicas, *chants* e trava-línguas. As músicas são repetidas sem as vozes (*playback*) como sugestão para o que o aluno cante estilo *karaokê.*
	EVALUATION SHEET	Material de avaliação na forma de um teste curto para cada uma das unidades principais e *worksheets* fotocopiáveis que devem ser utilizados juntamente com o DVD (que não acompanha o livro).
	FLASHCARDS	Correspondem ao vocabulário principal, há sugestões para o uso para apresentar, praticar e consolidar a linguagem por meio de ampla variedade de jogos e atividades.
	PÔSTERES	Seis *pôsteres*, intitulados "*Our world"* oferecem novos contextos e são sugeridos como recursos suplementares e flexíveis para expandir o conteúdo de linguagem e prática oral. Alguns aspectos de outras culturas, ou temas sugerem atividades interdisciplinares que podem também serem utilizados para transversalização.
	DVDs	Contém 4 episódios cada, todos baseados em um filme ou um personagem da *Disney*. Possui notas explicativas e atividades fotocopiáveis. (não acompanha o livro)
ALUNO	*STUDENT'S BOOK*	Componente central da coleção. Utilizado para apresentar linguagem nova, pode ser apoiado por *flashcards* e *realia*. Possui oito unidades principais além de unidades de revisão, lições relacionadas a datas comemorativas e páginas de revista.
	WORKBOOK	Segue a estrutura do *Student's book*. Oferece reforço e consolidação da linguagem ensinada. Exercícios enfocam as habilidades de leitura e escrita. Muitas atividades são jogos e quebra cabeças e pode ser usado na sala de aula ou em casa.
	CD-ROM	Inclui atividades e jogos interativos que utilizam a linguagem principal da coleção. Contém músicas e *chants* e pode ser usado na sala de aula ou em casa.
	PICTURE CARDS	Recortáveis que correspondem ao vocabulário-chave da coleção. Cada unidade contém um jogo de memorização ou prática da linguagem.

Quadro 3.1 – Componentes da Obra English Adventure 3

A parte gráfica do LD tem boa qualidade, colorida, com muitas figuras. Capa atraente e todas as lições utilizam personagens de histórias da *Disney* prendendo a

atenção das crianças. O papel utilizado e a encadernação são bons.

A organização do material consiste de uma unidade introdutória e mais oito unidades principais , pontuadas por revisões regulares. As três lições relacionadas a datas comemorativas podem ser incorporadas ao programa de ensino durante o ano letivo. No final do *Student's book,* a revista *Our World* tem como objetivo desenvolver temas socioculturais relacionados às Unidades.

Cada unidade começa com uma história com personagens da *Disney,* escrita especialmente para esta coleção. Na UD 08 os personagens fazem parte do filme *"Toy Story 2*".

As oito unidades principais consistem em seis lições com objetivos específicos. No quadro 3. 2 há o detalhamento de cada lição:

LIÇÃO	DETALHAMENTO
Lição 01	Apresentação da linguagem principal por meio de desenhos baseada em um filme da *Disney*.
Lição 02	Introdução de mais vocabulário por meio de uma música ou de um *chant*. Esta é seguida de uma atividade comunicativa, que utiliza os *picture cards* para a prática da nova linguagem.
Lição 03	Uma ilustração em página dupla fornece a base das atividades de compreensão oral. Inclui trabalho de pronúncia que enfoca os sons potencialmente mais problemáticos.
Lição 04	Utilização da ilustração de página dupla em uma ampla variedade de atividades orais, que enfoca as principais estruturas.
Lição 05	Consolidação e extensão da linguagem principal em um desenho que apresenta *Beth, Harry* e seus amigos. Pode ser utilizada para encenação.
Lição 06	Prática adicional de atividades de leitura por meio da seção *Fun Facts*, que contém textos de não ficção, editados, relacionados ao tópico da unidade.

Quadro 3.2 - Lição e detalhamento

Além das lições citadas acima, o LD apresenta no final de cada duas unidades, uma unidade destinada à revisão. Nela o conteúdo estudado ao longo das lições é retomado para consolidação do aprendizado.

No workbook há 12 exercícios propostos relacionados à UD e 04 referentes à revisão. O aluno realiza dois em cada aula.

Na seção *Disney movies* e *Story outline* há um resumo do filme cujos personagens foram utilizados para criação da história da UD. Neste caso *"Toy Story 2".*

Há sugestão de atividades para serem realizadas com os "*picture cards",além de* sugestão de jogos e instruções para uso das *Evaluation Sheets.*

Como já citado, o DVD não acompanha o LD, mas ao final dele existem instruções de como utilizá-lo e atividade suplementar chamada *DVD worksheet 4.*

Na seção *Audio Scripts* todos os *scripts* estão transcritos.

Cada lição foi planejada com a seguinte estrutura:

WARM – UP - não representa um desafio, mas sim uma introdução ao tema a ser trabalhado com o objetivo de preparar os alunos;

PRESENTATION - mostra como os novos itens de linguagem podem ser apresentados por meio de *flashcards, realia* e outras técnicas que não envolvem o *Student's book*. Os alunos entram em contato com o som das palavras;

WRAP-UP - apresenta uma atividade divertida para terminar a aula. Trata-se de uma atividade para ser realizada em grupo, concebida para concluir a lição em um clima de cooperação e sucesso.

No conteúdo programático encontramos:

NEW VOCABULARY – apresenta palavras novas do tema estudado;

NEW STRUCTURES – os alunos entram em contato com novas formas linguísticas;

RECYCLED LANGUAGE – é realizada uma revisão de conteúdos já estudados;

RECEPTIVE LANGUAGE – vocabulário e formas linguísticas aprendidas são utilizados para realização de atividades e comunicação.

3.2 – Livro alive!

De autoria de Claudio Franco, Júnia Braga e Vera Menezes, da editora Anzol, 2012, sugerido pelo PNLD a RMESP, o LD faz parte de uma coleção de Inglês de 5 volumes que se destinam ao 5º;6º.7º,8º e 9º anos do EFII. O objeto de estudo desta

pesquisa é o livro destinado ao 8º ano. A unidade analisada encontra-se na parte 3, intitulada "*World, media and appearances*" e o *Learning plan* introduz o assunto a ser estudado, ajuda o aluno a se preparar para as unidades e a planejar sua aprendizagem. A apresentação das unidades segue uma forma padrão e para análise deste contexto será referenciada a Unidade 5 "*World and the media".*

A parte gráfica do livro tem boa qualidade, colorida, com muitas figuras, capa atraente e durável. Todas as lições utilizam temas interessantes relacionados ao contexto dos alunos prendendo a atenção. O papel utilizado e a encadernação são bons.

As UDs são bastante diversificadas e estão divididas em seções que são detalhadas no início do LD e transcritas no quadro abaixo:

SEÇÃO	**DETALHAMENTO**
Let's start!	Inicia a Unidade com objetivo de ativar o conhecimento que o aluno já tem sobre o assunto.
Let's read!	Traz textos de diversos gêneros sobre temas relevantes.
Art Corner	Atividade relacionada a alguma expressão artística.
Let's focus on language!	Apresenta os tópicos gramaticais da unidade.
Let's listen!	Traz diferentes tipos de textos orais (diálogos, entrevistas, trechos de filmes, programas de TV, palestras, poemas, *podcasts, etc.*).
Let's talk!	Propõe atividades para aluno falar e interagir com seu colega.
Let's read and listen!	Seção que integra as habilidades comunicativas de compreensão e produção escrita e oral.
Let's learn about...	Apresenta vocabulário e informações sobre assuntos relacionados ao tema da unidade.
Let's act with words!	Encerra a unidade com propostas de atividades de produção escrita.
Let's sing!	Traz músicas acompanhadas de atividades variadas.

Quadro 3.3 - Seção e detalhamento do livro alive!

Ao longo do livro há boxes que complementam e enriquecem os conteúdos. Os “boxes” não seguem uma regularidade podendo aparecer ou não nas unidades.

No quadro 3.4 há o nome e detalhamento dos boxes. Os que aparecem na UD em estudo nesta pesquisa estão em destaque:

BOX	DETALHAMENTO
Language in action	***Traz o objetivo geral de cada unidade.***
Language for life	Indica usos que fazemos da língua em práticas sociais.
Language variation	***Trata de questões relacionadas às variações linguísticas.***
Did you Know...?	Apresenta curiosidades, informações culturais e vocabulário relacionado a uma atividade ou a um texto.
Learning strategy	Oferece estratégias de aprendizagem, com dicas sobre organização de vocabulário ou de desenvolvimento de habilidades linguísticas ou de estudo.
Pronunciation spot	Apresenta questões relacionadas a pronúncia.
Grammar note	***Traz informações gramaticais complementares.***
On the web	Sugere *websites* com atividades ou conteúdo complementar.
Extra activities	***Atividades variadas para rever e aprofundar conteúdos com textos novos.***
Language reference	***Sistematizam os conteúdos linguísticos apresentados.***

Quadro 3. 4 – Boxes e detalhamento

Ao final do livro o aprendiz deverá escrever um *Magazine Project* utilizando tudo que aprendeu ao longo das unidades.

Há o “*Assess your learning*” onde o educando fará uma relação do que aprendeu na UD.

O livro oferece também *Extra Activities 1 e 2* para que o aluno reveja e aprofunde conteúdos trabalhados nas quatro partes do livro.

Os quadros de *Language Reference* ao final do livro, sistematizam os conteúdos linguísticos apresentados e servem como material de referência para estudo.

3.3 - Checklist dos LDs English Adventure 3 e alive!

CRITÉRIOS	ENGLISH ADVENTURE 3	alive!
A- *Background* dos Materiais 1- Qualificações do Autor 2- Reputação do Editor 3 _____	Anne Worral e José Luiz Morales; Não há referência sobre os autores. Editora *Pearson* de boa reputação.	Claudio Franco – Mestre em Linguística Aplicada. Junia Braga e Vera Menezes são mestres e doutoras na mesma área. Editora Anzol – não muito conhecida.
B - Adequação às Necessidades 1- Necessidade do Aluno a- Conteúdo b- Estilo de Aprendizagem c _____	Conteúdo adequado à faixa etária, apresentado de modo a respeitar, em linhas gerais, as habilidades a serem desenvolvidas neste período de aprendizagem: atividades orais, jogos, brincadeiras, canções ,fotos, etc.	Conteúdo adequado à faixa etária, apresentado de modo a respeitar, em linhas gerais, as habilidades a serem desenvolvidas neste período de aprendizagem: conteúdo de interesse dos alunos e que contempla as habilidades comunicativas.
2- Necessidade do Professor a- Conteúdo b- Estilo de Ensinar c _____	A diversidade de atividades vai ao encontro das necessidades do aluno e do professor, respeitando não só a faixa etária do aluno, como também os diferentes estilos de aprendizagem e de ensino.	A diversidade de atividades vai ao encontro das necessidades do aluno e do professor, respeitando não só a faixa etária do aluno, como também os diferentes estilos de aprendizagem e de ensino.
C- Características Físicas 1- Organização a- Lógica de Organização b- Quadro de conteúdos c- Índice d- Chaves de respostas e _____	Há lógica na organização, quadro de objetivos e conteúdos, índice e chaves de respostas somente no livro do professor.	Há lógica na organização, quadro de objetivos e conteúdos, índice e há chaves de respostas somente no livro do professor.
2- *Layout* físico a- *Layout* do texto b- Espaçamento c- Destaques d_____	As atividades são bem distribuídas ao longo do material, garantindo espaço suficiente para que o aluno as realize. As ilustrações, feitas especialmente para o livro, são coloridas, interessantes, e apropriadas à faixa etária em questão.	As atividades são bem distribuídas ao longo do material, garantindo espaço suficiente para que o aluno as realize. As ilustrações, feitas especialmente para o livro, são coloridas, interessantes, e apropriadas à faixa etária em questão.
3- Qualidades Físicas a- Capa b - Papel c- Encadernação d _____	A parte gráfica do livro tem boa qualidade, colorida, com muitas figuras, capa atraente e todas as lições utilizam personagens de histórias da Disney prendendo a atenção das crianças. O papel utilizado e a encadernação são de boa qualidade e a capa é durável.	A parte gráfica do livro tem boa qualidade, colorida, com muitas figuras, capa atraente e todas as lições utilizam temas interessantes relacionados ao contexto dos alunos prendendo a atenção dos mesmos. O papel utilizado e a encadernação são de boa qualidade e a capa é durável.

4- Qualidades Editoriais a- Conteúdo correto e legível b- Instruções claras e fáceis de seguir c- Exemplos claros d _____	Conteúdo correto, com legibilidade, os exemplos são claros e as instruções para o professor são claras e fáceis de seguir.	Conteúdo correto, com legibilidade, os exemplos são claros e as instruções para o aluno são claras, mas para alguns alunos não são fáceis de seguir visto estarem em Inglês.
5- Escrita a- Leitura agradável b- Interesse c- Lógica d- Compreensão e _____	Os textos são artificialmente produzidos para a coleção, de leitura agradável e prendem a atenção do aluno. Há lógica nas atividades, o aluno precisa do professor para compreender as atividades. Um CD de áudio também acompanha o material.	Os textos são autênticos. Coleção de leitura agradável e que prende a atenção do aluno. Há lógica nas atividades e a compreensão é fácil. Um CD de áudio também acompanha o material.
D- Características Logísticas 1- Disponibilidade 2- Preço 3 _____	Trata-se de uma editora reconhecida e há disponibilidade do material. Espaço para guardar o CD, condensados no volume do aluno garantem certa praticidade ao material, sem comprometer o peso, além significar economia.	Trata-se de uma editora não muito reconhecida e há disponibilidade do material. Espaço para guardar o CD, condensados no volume do aluno garantem certa praticidade ao material, sem comprometer o peso, além de significar economia.

Quadro 3.5 - Checklist para Análise de Livros Didáticos Fonte: BROWN & RODGERS, 2002, p. 238.

Com relação aos materiais estudados vejo-os como bem estruturados e que apresentam características próprias coerentes com os objetivos traçados pelas coleções. Apresentam nível de dificuldade adequado a faixa etária a que se destinam e a principal diferença entre eles é que no livro English Adventure 3 os textos são artificialmente produzidos e a presença do professor para mediar todas as atividades é primordial. No livro alive!, os textos são autênticos e a presença do professor mediador não é tão necessária.

3.4 – Descrição das lições da Unidade 8 “What’s he wearing? do livro English Adventure 3

Na sequência apresento a descrição das lições da UD “What’s he wearing?” conforme consta no MD.

LESSON 1- (anexo 3)

Objetivo: Praticar o presente contínuo na forma interrogativa.

Revisão: Roupas e acessórios.

WARM-UP: Uso dos *flashcards e cards* para revisar o vocabulário das primeiras unidades. *LISTEN* (*TRACK 73*): quebra-cabeça para adivinharem o tema

da unidade (roupas). Professor desenha e utiliza *flashcards* e faz perguntas em inglês sobre o que alunos estão vendo. Alunos acompanham pelo livro e repetem.

WORKBOOK p. 142, exercícios 1 e 2 (anexo 3). No exercício 1 há um quadro com diversos elementos e uma relação de palavras abaixo. O aluno precisa identificar se o que ele vê no quadro consta na relação das palavras. O exercício 2 apresenta várias palavras e as "*toy words*" precisam ser circuladas,

WRAP-UP – Finalização da aula com alunos e professores realizando atividades orais.

LESSON 2- (anexo 4)

Objetivo: Consolidar o presente contínuo e o vocabulário de roupas e acessórios.

Revisão: Cores.

WARM-UP: atividade oral de adivinhação com alunos e professor para revisar conteúdo estudado.

LISTEN (TRACK 74): Com as peças de roupas mostradas na lição ou com os flashcards espalhados pela sala o aluno ouve e repete nomes de roupas e são incentivados a procurá-las.

GAME: recorte de *picture cards* para correspondê-los a palavra dita pelo colega.

SING (TRACK 75); Alunos ouvem, cantam e mostram os *picture cards* correspondente aos itens mencionados.

WORKBOOK p. 143, exercícios 3 e 4 – (anexo 4)- Na atividade 3 o objetivo é ler e ligar o desenho a palavra e na 4 ele vai ouvir e colorir os desenhos.

WRAP-UP: alunos ouvem a música novamente.

NOTE: Alunos devem trazer fotos de revistas ou catálogos de moda na próxima aula.

LESSON 3- (anexo 5)

Objetivo: Praticar a pronúncia do som /sh/

Revisão: Presente contínuo, roupas, cores.

WARM-UP: O professor deve tocar a música (*TRACK* 75) novamente e perguntar: *What are you wearing*? Alunos respondem.

LISTEN (TRACK 77): Em duplas, alunos observam a figura e falam sobre o

que está acontecendo.

PRACTICE: Em pequenos grupos descrevem as fotos de revista que trouxeram.

PRONUNCIATION: atividade oral mediada pelo professor com o uso do CD para prática do som /sh/

WORKBOOK p. 144, exercícios 5 e 6 – (anexo 5) – Alunos devem completar nome de roupas que já possuem uma letra, ler e ligar o que cada personagem está usando.

WRAP-UP: Alunos jogam bingo com os *picture cards* de roupa.

LESSON 4 – (anexo 6)

Objetivo: Praticar o presente contínuo nas formas interrogativa e afirmativa.

Revisão: Roupas, brinquedos e cores.

WARM-UP: Praticar *What am I wearing*?, observando o professor fingindo colocar roupas. Professor mostra *flashcards* a um aluno que faz mímicas para seus colegas adivinharem .

LISTEN (TRACK 79): O professor deve tocar a primeira fase do exercício. (*he's wearing a hat and boots*) e perguntar: Who's it?, na sequência deve responder: *It's the cowboy*. Continuar a tocar o exercício. Alunos adivinham quem é. Em duplas, praticam diálogos similares.

PRACTICE: Alunos observam os dois caubóis do Exercício 8. Eles adivinham quem é enquanto professor lê o texto.

WORKBOOK p. 145, exercícios 7 e 8 – (anexo 6). Os alunos devem ler uma pequena frase sobre cores relacionada a um desenho apresentado e pintá-lo. Precisam também ligar crianças a roupas e escrever o que estão usando.

WRAP-UP: O professor deve mostrar algumas fotos que os alunos trouxeram para a lição anterior, descrever uma delas e perguntar: *Right or wrong*?

LESSON 5- (anexo 7)

Objetivo: Praticar o presente contínuo e pronomes possessivos: *my/your*

Revisão: Roupas.

WARM-UP: Professor mostra os *flashcards* aos alunos e eles dizem as palavras e cola os *cards* no quadro e pergunta: *Where's the scarf*? Alunos apontam.

LISTEN (TRACK 80): Alunos observam a figura e dizem o que está

acontecendo. Toque o CD. Alunos praticam o diálogo em duplas.

GAME: Professor divide os alunos em grupos. Eles embaralham os *picture cards* e fazem uma pilha para selecionarem roupas que podem ser vestidas.

WORKBOOK p. 146, exercícios 9 e 10 – (anexo 7) Alunos precisam ler e ligar que roupas as crianças da atividade estão usando e desenhar e escrever que roupa ele está usando.

WRAP-UP: Um voluntário vai à frente da sala. Ele fica de costas para a sala e pergunta: *What are you wearing*? Outro voluntário diz, numa voz disfarçada: *I'm wearing*... e ele tenta adivinhar quem está falando.

NOTE: Professor pede para os alunos trazerem, na próxima aula, algumas peças de roupas antigas (chapéus, luvas, saias), se tiverem em casa.

LESSON 6 - (anexo 8)

Objetivo: Expandir o vocabulário de cores.

Revisão: Roupas, cores.

WARM-UP: Professor começa tocando a música da *Lesson 2 (Track* 75), recolhe as roupas que os alunos trouxeram e realiza um desfile de moda para prática de: *He's wearing... She's wearing...*

LISTEN (TRACK 81): Professor pergunta: *Are these clothes from the presente or from the past*? E toca o CD. Alunos dizem sobre quais roupas as meninas estão falando.

PRACTICE: Professor fala das roupas que gosta: *I like my sweater. It's my favorite sweater* e incentiva os alunos a fazer o mesmo.

WORKBOOK p. 147, exercícios 11 e 12 – (anexo 8)- Aluno desenha e pinta desenho baseado em um texto que ele lê. Após desenha e escreve sobre a roupa de seu colega.

WRAP-UP: Agora que a unidade acabou, professor pergunta o que aprenderam. Pede aos alunos que olhem os rostos no final da página 147 e escolham o que melhor condiz com o desenho deles.

3.5 – Análise da Unidade Didática “What’s he wearing?” do livro English Adventure 3

A unidade acima apresenta objetivos explícitos e as instruções são expressas com clareza. Há, no livro do professor, notas que descrevem passo a passo a aplicação das atividades e podemos observar que sua atuação junto aos alunos, como par mais competente, é primordial.

Ao longo da UD analisada, percebe-se que o material considera que as crianças possam estar em processo de alfabetização em LM e, não tem como foco principal a leitura e a produção escrita, priorizando as habilidades comunicativas oral, auditiva e comunicativa. Isto é percebido nas lições quando há uma variedade de atividades que utilizam o CD para atividades de *listening*, quando o professor faz perguntas orais em Inglês, quando os alunos repetem o que ouvem no CD e cantam pequenas músicas e quando há atividades em que os alunos mantêm diálogo sobre o tema tratado entre eles. Johnstone (2002. p, 12) destaca que, uma das vantagens do início do ensino de línguas na infância é que “os aprendizes mais jovens aparentam ter melhores condições de adquirir o sistema sonoro da língua-alvo, lidando, assim, mais facilmente com a pronúncia e com a entonação”.

As práticas de atividades orais em duplas ou em grupo e de repetição após ouvirem o professor e/ou CD é uma das formas de ativar a habilidade comunicativa oral. Sobre isto os PCN (BRASIL, 1998) asseguram que:

> “[...] as atividades orais podem ser propostas como forma de ampliar a consciência dos alunos sobre os sons da língua estrangeira, por meio do uso, por exemplo, de expressões de saudação, de polidez, do trabalho com letras de música, com poemas e diálogos”. (BRASIL, 1988, p. 55)

Com a utilização do CD em todas as lições, em sala de aula e em casa, os alunos tem uma exposição maior às atividades de audição e isto contribui para a aprendizagem de LI Para Phillips (2003, p. 17) atividades de audição “são extremamente importantes em aulas de línguas, ao proverem uma fonte rica de dados linguísticos com os quais as crianças começam a construir sua própria ideia de como a língua funciona”.

Observa-se que nas instruções para aplicação das atividades a UD propõe

que o professor utilize a LI. Isto é de fundamental importância e é uma forma de minimizar a diferença entre a aprendizagem em um ambiente em que a exposição a LI é total e um ambiente em que os alunos tem contato e exposição à língua somente na escola, em um contexto formal. Cameron (2003, p. 106) sobre isto enfatiza que "a facilidade da aprendizagem de uma nova língua por crianças inseridas em contexto de imersão, pode não ser equivalente quando o processo vier a ocorrer em contextos formais de ensino, somente".

Ainda nesta mesma linha de raciocínio, ressalto a experiência da professora pesquisadora que percebe que, ao utilizar a LI em sala de aula, o envolvimento dos alunos é aguçado e há uma preocupação por parte do aprendiz em entender gestos, mÍmicas, entonação etc. Halliwell (1992, p. 15) sobre a utilização da língua alvo, declara que "ela encoraja a criança a utilizar e confiar em seus instintos para deduzir o significado das palavras".

Caminhando na mesma direção, em relação à importância de se falar inglês para crianças em sala de aula, Moon (2000, p. 63) elenca algumas vantagens que são: "aumento da exposição à língua, desenvolvimento da confiança dos alunos em relação a LI, propriação de situações de comunicações reais, desenvolvimento da pronúncia à medida que são encorajados a pensar em inglês".

No material investigado, a proposta de Vygotsky, segundo a qual a aprendizagem ocorre na interação por meio da mediação com o par mais competente, está contemplada nos exercícios em grupo de forma colaborativa por meio da mediação de pares mais capazes e de instrumentos, dentre eles a linguagem, ressaltando, desta forma, a relevância da negociação de sentidos para a construção do conhecimento e desenvolvimento da LE. Nesta percepção o processo de construção do conhecimento é social, compartilhado e conjunto. Os PCN (BRASIL, 1998) sustentam que:

> "[...] a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem. Ela é, então, percebida como ocorrendo no que se denomina de zona de desenvolvimento proximal" (BRASIL, 1998, p. 58)

Quando os alunos são incentivados a pesquisarem sobre fotos de revistas ou catálogos de moda para as descreverem (aulas 2 e 3) , levarem peças de roupas antigas (aula 5) o conhecimento de mundo é considerado. Quando falam das

roupas que estão usando aprendem no seu contexto, a prática da língua realizada em situações reais de uso, há proximidade do que é estudado com a realidade e estabelece-se relevância das experiências de vida do aluno permitindo que ele perceba uma finalidade em seu aprendizado.

Apesar dos textos utilizados serem editados para melhor compreensão do conteúdo e didáticos, construídos especificamente com o objetivo de ensinar elementos linguísticos e estruturais, sua organização é em forma de histórias em quadrinhos e está diretamente ligada ao mundo dos alunos, pois são frequentemente vistos na sociedade em que estão inseridos. Este fator também é importante no processo ensino-aprendizagem uma vez que é possível estabelecer relação entre o novo e o que já sabe. Sobre isso os PCN (BRASIL, 1998) afirmam que:

> "[...] um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender." (BRASIL, 1998. p, 32)

O que pode ser observado também na UD é a presença de jogos, adivinhações e brincadeiras. Esta é uma maneira de envolver as crianças no ensino de LI, pois nesta fase da vida, tais atividades divertem, motivam , ensinam e auxiliam na habilidade de se engajar discursivamente na língua alvo a partir da situação proposta e dos objetos linguísticos trabalhados no jogo. A linguagem torna-se o próprio objeto em constituição, além de mediar todo processo interativo. Para justificar a inclusão dos jogos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças, Lewis & Bedson (2000, p.7) pontuam que "jogar é parte integrante e vital do processo de crescimento e aprendizagem, o que se alinha à concepção vygotskyana da brincadeira como instrumento mediador do desenvolvimento da criança".

Para Silva (1993, p. 3), os jogos ou brincadeiras criam oportunidades de negociação de significado, uma vez que promovem "situações em que as crianças precisam e querem se comunicar para terem a sua participação garantida".

3.6- Análise da Unidade 5 “World and media” do livro alive!

A unidade analisada encontra-se na parte 3, intitulada “*World, media and appearances*” (anexo 9) e o *Learning plan* (anexo 10) introduz o assunto a ser estudado, ajuda o aluno a se preparar para as unidades e a planejar sua aprendizagem. Na sequência, apresento a análise de cada parte da unidade.

***Let’s start! - Language in action*! –** (anexo 11)

Esta seção tem como objetivo ativar o conhecimento de mundo do aluno e apresentar vocabulário e estruturas que serão apresentadas ao longo da unidade. Nela, são apresentadas figuras com manchetes relacionadas a temas atuais do mundo. Em pares os alunos perguntam e respondem sobre leituras por eles realizadas, suas preferências, se leem revistas e jornais e quais são suas seções favoritas. Eles também precisam relacionar as manchetes a 3 pequenos trechos retirados da internet.

Acredito que esta parte é muito importante e serve como um warm-up, ou seja, maneira de introduzir a lição aos alunos. Trabalha com temas atuais relacionadas ao mundo do aluno aguçando a expectativa e o interesse sobre o tópico que será desenvolvido. O conhecimento prévio, sobre o gênero textual jornalístico, propicia um envolvimento do aprendiz, pois se torna um alicerce para a aprendizagem.

***Lets’s read and listen*!** (anexo 12)

Aqui, o intuito é desenvolver a compreensão oral e escrita utilizando um texto autêntico *(fragments of Barack Obama’s speech in Rio de Janeiro (March* 20, 2011). Utiliza-se de estratégias de leitura, como *prediction* (leitura de dicas tipográficas e não tipográficas, levantamento de hipóteses etc., utilizando o conhecimento prévio do aluno), *skimming* (leitura geral para introduzir o texto) e o *scanning* (procura de informações específicas) ao propor atividades de interpretação de texto. Proporciona reflexões que estimulam seu posicionamento crítico diante dos textos.

As vantagens do uso de textos autênticos são muitas e incluem a motivação do aluno, que percebe que está em contato com amostras reais da língua. O texto autêntico não foi produzido com o objetivo de ensinar elementos linguísticos, mas é

o texto de circulação no mundo. Outra vantagem é o contato com a cultura dos países falantes da língua já que sempre está presente nos textos e pode ser observada e discutida. Além destas, cito ainda a possibilidade de trazer uma grande variedade de textos autênticos para a sala de aula, disponíveis em livros, na internet, revistas, vídeos, etc.

Para Nunan (1999, p. 36) "informações autênticas são amostras da língua falada ou escrita que não foram escritas especificamente com o propósito de ensinar a língua" [8] Corroborando, Kennedy & Bolitho (1984, p. 48) explicitam que "um texto autêntico é aquele escrito para um público específico (não para aprendizes de língua) e seu propósito é a comunicação do conteúdo de um assunto e não a forma da língua". [9]

No que tange à habilidade de leitura, alvo dos PCN de LE e também dos livros didáticos de língua inglesa, cabe ressaltar que a proposta dos documentos defende o uso de textos autênticos escritos em diversos gêneros textuais como, por exemplo, "pequenos diálogos, histórias em quadrinhos, instruções para jogos" (BRASIL, 1998, p. 72). Assim, os PCN preveem uma mudança no papel do aluno-leitor, que deve deixar de ser um leitor de textos redigidos para fins pedagógicos para ser um leitor de textos em geral, passando da condição de mero decodificador de informações textuais com fins avaliativos para a de produtor de sentido de textos reais de diversos gêneros, que circulam na sociedade letrada contemporânea.

***Let's focus on language*!** (anexo 13)

Nesta parte, são apresentados tópicos gramaticais da unidade. A partir da observação de situações de uso da língua, o aluno tem a oportunidade de aprender regras gramaticais com exercícios contextualizados.

Pautados no fragmento do discurso de Barack Obama os estudantes aprenderão sobre *Past Simple e Present Perfect.* em variados exercícios. Há um

[8] Texto original *"authentic data are samples of spoken and written language that have not been specifically written for proposes of teaching language." (Nunan, 1999, p.36)*

[9] Texto original *"an authentic text is one written for a specific audience (not language learners) and its purpose is the communication of subject content rather than language form".* (Kennedy & Bolitho, 1984, p. 48)

pequeno texto incompleto sobre John Lennon para ser completado.

Muito já se tem falado sobre a questão da gramática no ensino de LI. Ela já foi muito questionada e tais indagações recaem sobre o seu uso com frases descontextualizadas e artificiais pautado em regras normativas e estruturalistas. Os conteúdos gramaticais e conhecimentos tradicionais, prescritivos e normativos do idioma dissociados do seu uso não capacitam o aprendiz a usar a língua de forma significativa. Alguns alunos são capazes de memorizar regras gramaticais, aplicá-las corretamente quando resolvem exercícios em listas de frases isoladas, mas falham quando produzem textos de forma espontânea. Os PCN (BRASIL,1998. p, 24) asseguram que "a maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados".

Sobre este tópico as Ocs (SME, 2007) preconizam que:

> "[...] a LE vista por uma concepção transformadora, não se ocupa apenas da transmissão de conteúdos necessários à tradução ou ao preenchimento de lacunas de conhecimento sistêmico (gramatical, lexical e fonológico) da língua do outro." (SME, 2007, p. 30).

Quando a gramática é contextualizada, como as atividades propostas na lição, ela passa a ter um significado ao aluno que a internaliza. A gramática internalizada emerge da atividade linguística, num contexto de comunicação onde há uma relação entre o formal e o informal.

Paiva (2005) diz que o ensino da gramática pode ser muito mais significativo do que a memorização e o uso de regras descontextualizadas. Basta que utilizemos nossa criatividade para torná-lo mais lúdico e relevante para os alunos e que quando os alunos dizem que querem aprender gramática, na realidade eles querem é aprender a falar e a escrever em inglês de acordo com as normas. Logo, o ensino isolado de gramática, sem conexão com a produção de sentido, é algo estéril que não ajuda os aprendizes a atingir seus objetivos.

Let's sing! (anexo 14)

Uma maneira de obter melhor aproveitamento das aulas é incluir atividades relacionadas ao universo dos alunos e levarmos música para a sala de aula é de enorme valia, pois os alunos demonstram muito interesse para com este tipo de trabalho. Tomando-se como pressuposto tal afirmação, a música pode ser um

recurso importante e de grande utilidade na sala de aula. Para Cristóvão (2007):

> "[...] as músicas são exemplo de uma linguagem autêntica, memorável e rítmica". a) as músicas são exemplos acessíveis de inglês oral; b) as rimas permitem aos alunos exercícios de identificação de sons similares; c) a atmosfera agradável que a musicalidade traz faz com que o aluno sinta-se mais à vontade com o trabalho de pronúncia; d) a identificação das sílabas fortes e fracas ajuda na pronúncia da língua.". (CRISTOVÃO 2007, p.66)

O ensino de LI com música é uma forma de aprendizagem prazerosa e envolvente, pois é uma maneira de prender a atenção dos alunos oferecendo uma atividade diferenciada. Sobre isto Vicentini e Basso (2008, p. 5,6) asseveram que "ao associarmos a música cantada à aprendizagem de LEM estamos propiciando situações enriquecedoras e organizando experiências que garantem a expressividade e aprendizagem de nossos alunos".

Nesta seção o gênero textual música é apresentado com a letra "*Help*" dos *Beatles*. Os alunos devem ouvir, cantar e realizar atividades variadas como de compreensão e discussão oral do tema e letra da música, vocabulário, produção oral etc.

Let's read, talk and write! (anexo 15)

O objetivo aqui é desenvolver a habilidade comunicativa de leitura, produção oral e escrita. As habilidades comunicativas envolvem interação com situação do mundo real e os aprendizes têm a oportunidade de experimentar contextos da língua mais ricos e mais próximos do cotidiano. Os alunos trabalham em grupos e são questionados sobre qual o seu posicionamento em relação ao tópico "*Illegal media downloading*". Após a atividade em grupo, são convidados para realizarem a leitura de um texto relacionado ao tema. Utilizam-se novamente das estratégias de leitura para depois realizarem a interpretação. A seguir são convidados a criarem o seu texto.

A inclusão das 4 habilidades comunicativas em sala de aula não é tarefa fácil. Muitos são os obstáculos, já apresentados nesta pesquisa, que podem inviabilizar o trabalho delas em sala de aula. Por conta de tais dificuldades, os PCN (BRASIL, 1998) sugerem que:

> "[...] o foco da aprendizagem da língua deve ser a habilidade da leitura e que os únicos exames formais em língua estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura". Portanto, a leitura

> atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato." (BRASIL, 1998, p. 21,24).

Contudo, no 8º ano, os alunos já estão mais familiarizados com a LI e isto facilita a integração das habilidades constituindo assim, uma progressão em seu aprendizado, em suas competências e em sua formação. Perrenoud (1999, p.32) argumenta que "as competências são fundamentais na formação do aluno, pois oferecem a possibilidade de responder a uma demanda social dirigida para a adaptação do mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais".

Os PCN não engessam o foco na leitura e deixam alternativas para o trabalho com as quatro habilidades levando em consideração as condições existentes na escola. Os PCN (1998) advertem que:

> "[...] isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas." (BRASIL,1998, p. 21).

Let's learn about leads! (anexo 16)

Aqui os alunos aprenderão sobre a estrutura do gênero textual *Lead* e como utilizá-lo em sua produção escrita final o *Magazine Project.* O *Lead*, ou parágrafo introdutório, é uma importante parte no resumo de uma história, pois apresenta os pontos principais do texto. O contato com um novo gênero textual coopera para a aprendizagem dos alunos e oferece subsídios para o enriquecimento do engajamento discursivo. Sobre a importância do contato com diversos tipos de textos os PCN (BRASIL, 1998) focalizam que:

> "[...] para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita é necessário poder dispor de uma grande variedade de textos de diversos tipos, provenientes de jornais, revistas, instruções de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros, da Internet etc." (BRASIL, 1998, p. 92).

Let's act with words! (anexo 17)

Esta seção encerra a unidade com proposta de desenvolver a habilidade comunicativa de produção escrita de diferentes gêneros textuais. Os alunos são

convidados a criar o "*Lead"* para incluí-lo no *Magazine Project (anexo 18)*, objetivo final do livro. Inclui etapas de planejamento, escrita, avaliação e reescrita. Aqui, o aluno tem oportunidade de usar as estruturas linguísticas e o vocabulário apresentados na unidade de forma contextualizada, trabalhando individualmente ou em grupo.

A escrita permite o desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno, ou seja, o seu raciocínio e é uma forma de colocar em prática o novo sistema linguístico aprendido. Ao escrever, o aluno tem mais liberdade de expressar suas ideias para se fazer compreendido na comunicação com o leitor.

Em relação à produção escrita, os PCN (BRASIL, 1998, p. 99) advogam que "é necessário se traçar metas realistas para a produção escrita o que se torna possível, quando as condições em que se desenvolve a aprendizagem são observadas, as etapas didáticas são definidas e as ferramentas apropriadas são escolhidas". O outro posicionamento defende que na produção escrita "é preciso que haja uma relação de possibilidade real de existência da tarefa e o seu resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação". (BRASIL, 1998, p.99)

A produção escrita solicitada está diretamente relacionada ao mundo dos alunos e deixa clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade e para quem. As motivações para escrever, o incentivo à criatividade e o trabalho em grupo são outros elementos que ganham destaque quando da solicitação de uma produção escrita em sala de aula.

Não podemos esquecer, porém do papel do professor como mediador neste processo, visto barreiras ainda serem enfrentadas por alguns alunos na atividade de produção escrita. Muitas vezes o conhecimento imperfeito da língua, o insumo linguístico insuficiente, o desinteresse, são empecilhos para uma produção escrita razoável, e daí o papel do par mais competente – professor – é primordial.

3.7. – Avaliação das Uds "What's he wearing" e "World and the Media" utilizando os quatro itens dos critérios de Ramos (1999/2009)

Richards (2002, p.26) apresenta algumas vantagens que podemos evidenciar nos materiais estudados: programa estruturado e *syllabus*, padronização do ensino-aprendizagem, material elaborado com conteúdo sequenciado, variedade de fontes

de aprendizagem (CD-ROMs, livros de exercícios, jogos, *cards* etc.) e apelos visuais atraentes.

Em relação aos LDs é possível considerá-los mais como um "colaborador, uma ferramenta auxiliar do que um vilão" e como enfatiza Ramos, (1999/2009, p.194) "é necessário que o professor saiba avaliar, modificar, complementar, levando em conta os objetivos do curso e sua realidade".

3.7.1- O público-alvo

Ramos (1999/2009, p.187) em relação ao público-alvo adverte que "esse componente possibilita avaliar se o material apresentado condiz com o público a que se direciona". A Unidade Didática do livro English Adventure é direcionada aos alunos do 3º ano do EFI que estão na faixa etária entre 8 e 10 anos

Maluf (2008, p. 2) apresenta as necessidades específicas em algumas faixas etárias; destaco duas, que são: "precisam de motivação no desenvolvimento do seu intelecto, com ações que possam proporcionar reflexões e descobertas e necessitam de motivação para o convívio social".

Sabedores que somos que o ensino de LI para o EFI na RMESP teve início no ano de 2011, os alunos ainda estão na descoberta do novo e o interesse é aguçado com atividades e jogos em grupo que motivam o convívio social. Em todas as lições há exercícios de trabalhos em grupo e a interação se faz presente através de jogos e brincadeiras. A importância da interação no processo ensino-aprendizagem é de suma importância e Vygotsky (2002. p, 57) enfatiza que "o homem aprende por meio da interação com outras pessoas, constituindo, dessa forma, o seu intelecto".

Os jogos e as brincadeiras são maneiras de concretizar o conhecimento, sendo de extrema importância nessa faixa etária. Mayer-Borba (2007), na visão de Vygotsky defende que:

> "[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos." (MAYER-BORBA 2007, p. 37)

Fazendo um paralelo entre tais necessidades e as atividades aqui retratadas,

a UD é pertinente ao público ao qual se destina uma vez que leva em consideração aspectos como “conhecimento prévio do aluno”, “nível de formação”, “utilização de personagens que fazem parte do contexto dos alunos” e por meio de exercícios dinâmicos consegue atrair a atenção e o seu imaginário. Respeita, em linhas gerais, as propostas para este período da aprendizagem.

A UD do livro alive! tem como público alvo alunos do 8º ano, faixa etária de 13 a 14 anos. Nesta idade espera-se que os alunos já apresentem conhecimento sistêmico e de organização textual suficientes para se engajarem no processo discursivo. Nas atividades apresentadas estes conhecimentos são considerados e enfatizam o conhecimento de mundo que são o alicerce para a aprendizagem. Os PCN (BRASIL, 1998) asseguram que:

> “[...] pode-se aumentar a proporção de conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira, posto que o aluno já terá desenvolvido a capacidade de se engajar no discurso via Língua Estrangeira. Essa progressão faz com que o componente sistêmico seja incluído no programa de modo a servir os componentes referentes ao conhecimento de mundo e de organização textual. Desse modo, a gramática, o léxico etc., serão definidos a partir das escolhas temáticas e textuais.” (BRASIL,1998, p. 72)

Partindo dos pressupostos acima, podemos considerar que, em ambas unidades, há adequação dos temas explorados ao público alvo.

3.7.2 – Os objetivos da Unidade

Objetivos executáveis e alcançáveis por meio dos textos, conteúdos e atividades é o que Ramos (1999/2009. p, 187) expressa. Como objetivos executáveis e alcançáveis entendo possibilidade de execução e ou/alcance dos objetivos propostos, que deve estar relacionado ao contexto em que professor e aluno estão inseridos, levando em consideração o que se propôs e se espera ao final de cada unidade apresentada e os elementos que favorecem e facilitam este alcance.

No LD English Adventure 3, os objetivos gerais da obra são explícitos no livro do professor e cada lição apresenta objetivos específicos. As atividades demandam orientação direta do professor, o par mais competente. O LD propõe um aprendizado dinâmico e divertido por meio de grande variedade de atividades e os materiais, inclusos na coleção, são bonitos, coloridos e atraem a atenção da criança, com base para continuar o seu desenvolvimento. Com a utilização de personagens

relacionadas ao mundo da Disney e muitas atividades interativas o aprendiz desempenha um papel ativo em seu aprendizado. Como sabemos que a criança tem mais facilidade na aprendizagem ela poderá estabelecer uma base sólida para poder dar continuidade ao seu desenvolvimento.

No LD alive!, os objetivos gerais de cada seção são apresentados no início do livro, mas na UD não há objetivos específicos. As atividades são apresentadas sem uma introdução presumindo que o aluno tenha lido os objetivos gerais presentes no início do livro.

As lições são coerentes ao tema tratado, diversificadas e os alunos são capazes de desenvolvê-las sem necessidade de muita intervenção do professor caracterizando assim um maior grau de autonomia dos alunos.

O LD alive! utiliza em suas lições, temas variados e oferece ao aluno a oportunidade de falar sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor, utiliza linguagem do dia a dia , contempla assuntos atuais ilustrado por textos reais.

As UDs apresentam uma gama de atividades para serem desenvolvidas em pares ou em grupos fomentando a questão da interatividade. Em relação à importância da interação no ensino de Línguas, Paiva (2001, p. 95) diz que “na aprendizagem de uma língua, a interação é imprescindível, pois ela é de natureza social. Aprende-se uma língua para se comunicar com os outros, seja por meio escrito ou por meio oral” A interação proporciona aos alunos a oportunidade de refletirem sobre a língua que estão aprendendo e com isso, de se desenvolverem para uma aprendizagem mais significativa. Ele também pode refletir sobre o seu progresso quando se auto avalia ao final de cada unidade.

Embora a questão de contribuição para a formação do cidadão não seja citada nos objetivos gerais de nenhum dos livros, acredito que, a grande quantidade de atividades realizadas em grupo/duplas promova um ambiente colaborativo no qual as vantagens sobrepujam o ambiente de aprendizagem individualizada. Neste ambiente as noções de respeito, responsabilidade, socialização, superação de egocentrismo, controle, apoio e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, necessárias em situações da vida são exercitadas e produzem transformação e mudança na identidade do aprendiz, além de contribuírem para sua formação global.

3.7.3- Progressão dos conteúdos

Os elementos nas unidades são organizados respeitando o desenvolvimento do aluno com conteúdos que vão do mais fácil para o mais difícil. Há uma progressão e sequenciamento da lição por meio da expansão ou revisão dos conteúdos vistos em aulas imediatamente anteriores ou abordados já há algum tempo, com esta prática, pretende-se ativar a consolidação desse conhecimento. Isto é observado quando a cada aula são apresentados novos conceitos sem descarte do que já foi ensinado/aprendido. Isto caracteriza que as UDs tem *design* em espiral, isto é, o conteúdo de uma aula é repetido na aula seguinte com a adição de um novo item e assim sucessivamente. Prevê conhecimento prévio dos conteúdos e os elementos são organizados de forma a facilitar as decisões acerca de eventuais adequações ou adaptações.

No LD English Adventure 3 o conhecimento de mundo é considerado, mas não há uma preocupação efetiva sobre organização textual e sistêmica, pois a proposta não inclui a escrita como fator fundamental nesta fase. A gramática e o vocabulário são trabalhados sob a visão do novo paradigma teórico, isto é, de forma contextualizada.

A progressão dos conteúdos ocorre da seguinte maneira:

Na lição 01 são utilizados *flashcards* para revisar vocabulários das primeiras unidades e a pergunta "*What's he/she wearing*?" é introduzida para a realização de uma atividade na qual o uso real da língua é estimulado. (*Wrap Up Lesson* 1).

Utilizando o conteúdo explorado na aula 01 (presente contínuo, vocabulário de roupas e acessórios) e fazendo revisão das cores a lição 02 se desenvolve. A aula começa com o "*Wrap Up*" da lição 01.

Revisar e utilizar o vocabulário estudado nas aulas 01 e 02 e praticar a pronúncia do som /sh/ é o objetivo da lição 03.

As lições 04,05 e 06 exploram os conteúdos apresentados nas aulas anteriores e acrescenta os novos conhecimentos (pronomes possesivos *my/your*). Além disso, apresentam funções comunicativas básicas como: troca de informações pessoais, expressão de ideias, opiniões e sentimentos que permitem ao aluno exercer um papel ativo no seu aprendizado e oferece base para que o aluno continue seus estudos.

No LD alive! os conhecimentos de mundo, sistêmico e textual são considerados e aumenta-se a cada aula a proporção de atividades que promovem o desenvolvimento do conhecimento sistêmico, conforme proposta dos PCN (BRASIL, 1998) que advertem:

> "[...] já no quarto ciclo (sétima e oitava séries), pode-se aumentar a proporção de conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira, posto que o aluno já terá desenvolvido a capacidade de se engajar no discurso via Língua Estrangeira. Essa progressão faz com que componente sistêmico seja incluído no programa de modo a servir os componentes referentes ao conhecimento de mundo e de organização textual. Desse modo, a gramática, o léxico etc., serão definidos a partir das escolhas temáticas e textuais". (BRASIL, 1998, p.72)

A progressão dos conteúdos acontece da seguinte forma:

Learning plan com apresentação de imagens de um texto de jornal autêntico e apresentação das características de *headlines* para o preparo e introdução dos tópicos da unidade.

No *Let's start* é apresentado aos alunos *headlines*[10] autênticos e perguntas relacionadas aos aspectos pessoais dos aprendizes e ao tópico apresentado. Aqui somente a habilidade comunicativa de leitura é enfocada.

Let's read and listen faz a junção da habilidade comunicativa de leitura e de compreensão oral com expressões que indicam um passado que ainda não terminou e eventos recentes. No entanto, não apresenta a parte sistêmica da língua.

No *Let's focus on language*! todas as atividades gramaticais são relacionadas no discurso de Barack Obama e os conteúdos sistêmicos da língua são apresentados de forma contextualizada.

Em *Let's sing*! é apresentada a música *Help*! dos Beatles. Há estudo da parte sistêmica da língua e o *grammar note* explica o uso de: *everybody, nobody, somebody, anybody* e conteúdos exercitados ao longo da lição. Há um pequeno trecho de uma entrevista com Beyoncé na qual os alunos precisam usar os artigos *some/any.*

As habilidades comunicativas de leitura, produção oral e escrita são exploradas na seção "*Let's read, talk and write",* com um texto diretamente relacionado ao contexto dos alunos. O aluno conversa com seus colegas sobre "*Illegal Media Downloading*" e, após, lê um texto e responde algumas perguntas para

[10] Texto original: "*The title of a newspaper report, which is printed in large letters above the report; the importante points of the main news stories that are read at the beginning ." Dictionary of Contemporary English*

conferir sua compreensão. Em seguida o aluno é convidado a fazer um resumo do texto que possui gráficos que mostram porcentagens sobre *download media*. Em um trabalho em grupo o estudante é incentivado a representar o resultado do grupo em gráficos como no texto lido.

No Let's learn about leads! e Let's act with words! os alunos aprendem sobre o gênero textual *Leads,* sua estrutura para utilizá-lo, ao final do curso, em seu projeto de produção escrita "*Magazine Project*".

3.7.4- Quanto aos textos

Tendo em vista que situações comunicativas são estabelecidas a partir da utilização de diferentes gêneros textuais, as frases isoladas ou listas de palavras não são mais concebidas como estratégias para o ensino de LI. Esta forma estruturalista há muito tem sido rejeitada por teóricos e professores por não surtirem o efeito desejado na aprendizagem dos alunos. O ensino de língua inglesa baseado nos gêneros textuais compreende uma possibilidade de aprendizagem contextualizada.

A utilização de gêneros textuais no ensino de línguas tem sua importância explicitada por Marcuschi (2005, p. 35): "o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária maneira de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia, pois nada que fizermos linguisticamente estará fora de seu feito em algum gênero textual".

Como já citado nesta pesquisa o LD English Adventure 3 tem como público alvo as crianças e os textos são *editados* para melhor compreensão do conteúdo e didáticos, ou seja, foram construídos especificamente com o objetivo de ensinar, sutilmente, elementos linguísticos e estruturais. Não há uma preocupação maior com a variação de textos, pois a habilidade comunicativa de leitura não é foco principal nesta faixa etária.

Na UD investigada nesta pesquisa os textos são adequados à faixa etária e as atividades propostas são coerentes. A qualidade gráfica dos textos é boa. A UD possui muitas ilustrações com diagramação adequada e bem organizadas.

No LD alive! os textos são autênticos, há diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (artigos, biografias, anúncios, reportagens, etc.) de

contextos sociais diferentes (internet, livros, revistas, jornais, etc.) e com temas distintos (tecnologia, meio ambiente, saúde, etc.). Com relação à diversidade de gêneros textuais, os PCN (BRASIL, 1998) focalizam que:

> "[...] para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita é necessário poder dispor de uma grande variedade de textos de diversos tipos, provenientes de jornais, revistas, instruções de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros, da Internet etc. Será importante envolver os alunos nesse processo de coleta de textos para se assegurar, por um lado, o interesse dos alunos, e por outro lado, a conexão entre o que se faz na sala de aula de Língua Estrangeira e o mundo fora da escola onde a língua estrangeira é usada". (BRASIL,1998, p. 92)

Nesta UD os textos são autênticos, contextualizados com temática abrangente, adequados à faixa etária e as atividades propostas são coerentes. A qualidade gráfica dos textos é boa. A UD possui muitas ilustrações com diagramação adequada e bem organizadas.

Nas duas unidades os gêneros textuais utilizados estão diretamente relacionados ao universo dos alunos promovendo maior envolvimento do aprendiz. No LD English Adventure 3 o gênero é história em quadrinhos e no LD alive! é o gênero jornalístico. Isto contribui para o processo ensino-aprendizagem dos alunos. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998) e as Ocs (SME, 2007) a utilização de tais textos colabora com o processo de aprender e asseveram que:

> "[...] quanto ao conhecimento da organização de textos orais e escritos, o aluno pode se apoiar também nos tipos de texto que já conhece como usuário de sua língua materna, um tipo de texto com o qual as crianças já estão bem familiarizadas. poderá também colaborar para o envolvimento do aluno com o discurso no processo de aprender." (BRASIL, 1998 p. 33)

> "[...] no quarto ciclo, os estudantes vivenciarão um processo de entrada no mundo internacional mais amplo por meio de leitura de jornais e para trabalhar a atividade social leitura de jornais os gêneros página inicial, notícia e propaganda permitem aos estudantes o trabalho com o universo da informação com foco no relato, na exposição e mesmo na argumentação." (SME, 2007,84)

3.8 - As características do Pós-método nas Unidades Didáticas Estudadas

Pesquisas por métodos para ensinar a Língua Inglesa sempre fizeram parte da história. Isso se justifica pelas dificuldades encontradas para o ensino de uma língua que muitas vezes é totalmente diferente da LM. Os métodos eram estabelecidos e construídos por peritos no campo das línguas estrangeiras e não se referiam ao que os professores estavam desenvolvendo em sala de aula. Isso trouxe

um grande distanciamento entre a teoria e a prática.

Esta procura desencadeou o surgimento de muitos métodos, pois quando os resultados alcançados com a utilização deles não condiziam com o que se esperava, havia tentativas frenéticas em busca de outros que, almejava--se, contemplassem os anseios e angústias vivenciados por educandos e educadores da área.

Muitas vezes os métodos não levavam em consideração peculiaridades existentes em diferentes contextos e normatizavam regras gerais que deveriam ser aplicadas a todos. Neste sentido os PCN (BRASIL, 1998) informam que:

> "[...] no fim da década de 80 os métodos começaram a ser questionados por serem vistos como excessivamente prescritivos, não levando em conta o contexto da aprendizagem, como se as condições para que esta pudesse acontecer fossem as mesmas em todas as partes do mundo." (BRASIL,1998, p. 76)

Tais conclusões tornou o uso dos métodos obsoletos e fez surgir na década de 90, a partir da desconstrução do método, até então entendido como conjunto fechado de procedimentos e estratégias elaborados por teóricos, sem levar em conta necessidades locais, a proposta de uma nova pedagogia para o ensino de línguas: o pós-método. O Pós- método não anula os outros métodos, muito pelo contrário é o uso consciente deles.

A pedagogia Pós-método é defendida por Kumaravadivelu (2001, 2003,2006) já citado neste estudo na parte teórica. O autor inicia sua discussão do conceito de método, até então em uso, buscando desconstruí-lo com base em fortes argumentos, entre o quais: "métodos são gerados com base em conceitos idealizados para contextos idealizados" [11] (Kumaravadivelu, 2003, p.28). Partindo dessa desconstrução, o autor propõe uma condição pós-método que se caracteriza pela inter-relação dos seguintes atributos: a busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo; a autonomia do professor e do aprendiz e o pragmatismo baseado em princípios, o qual tem o foco no como a aprendizagem na sala de aula pode ser moldada e gerenciada pelos professores como resultado de um ensino informado e de uma avaliação crítica (Kumaravadivelu, 2006).

Para o autor, a pedagogia do Pós-método é um sistema tridimensional, constituído pelos seguintes parâmetros: da particularidade, que é uma pedagogia sensível ao contexto de ensino e a busca pelo atendimento dos interesses e

[11] Texto original "*Methods are based on idealized concepts geared toward idealized contexts*" (Kumaravadivelu, 2003, p.28).

necessidades dos alunos; da praticidade, que se refere ao professor em sua prática produzindo seu próprio ensino e teoria e o da possibilidade, que procura reconhecer a consciência sociopolítica dos participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Nas unidades analisadas podemos perceber que alguns parâmetros do sistema tridimensional, defendido pelo autor, se fazem presentes quando constatamos que o conteúdo foi elaborado levando em consideração temas do interesse dos alunos respeitando sua faixa etária sem desconsiderar as necessidades do aluno em relação a sua aprendizagem. Também podemos observar a autonomia que o professor possui em conduzir as atividades pautado em sua realidade quando os autores, no livro do professor, utilizam as expressões "sugerimos", "caso a escola possua", "recomendamos", "uma boa estratégia para promover", " o professor poderá...", o que claramente deixa a decisão por conta do educador.

Já o parâmetro da possibilidade, no qual a consciência sociopolítica deve ser aguçada para que o aluno seja um cidadão transformador de sua identidade pessoal e social, não aparece como foco na UD *'What's he wearing*". Nela, não observamos a presença de tópicos que promovam a consciência política dos alunos. Lembramos que a criança já é um cidadão do mundo e no ensino da LI, o desenvolvimento das habilidades linguísticas não deve ser o único foco, mas deve servir como instrumento para o desenvolvimento, a socialização, e o exercício da cidadania democrática. Segundo a introdução aos PCN (BRASIL, 1997, p. 45) "os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico." Logo, o ensino da LI deve contribuir para o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural da criança.

Na unidade "*World and media*" a consciência sociopolítica é aguçada quando o aluno tem acesso ao texto sobre "*Illegal Media Downloading*" e precisa discutir com seus pares sobre este tópico e demonstrar sua postura frente a questões reflexivas.

Os PCN (BRASIL, 1998) também discorrem sobre o parâmetro da possibilidade quando enfatizam que:

> "[...] a Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania." (BRASIL, 1998, p. 41)

Para que a pedagogia Pós-método seja implementada nas aulas as macroestratégias e microestratégias defendidas por Kumaravadivelu (1994), já citadas neste estudo, precisam ser consideradas.

Respaldada no diagnóstico das atividades apreciadas nas UDs, podemos perceber que algumas macroestratégias se fazem presentes. Elas maximizam e oportunizam a aprendizagem, criando e envolvendo alunos em atividades que motivam e dão chance para que eles aprendam tratando a sala de aula como uma prática social conjunta entre professor e alunos. Oferecem aos alunos uma participação de forma ativa em sala de aula, dando-lhe voz para ajudar no desenvolvimento da aula com sugestões, esclarecimentos e opiniões. Referem-se também à integração e cooperação aluno/aluno quando em trabalhos de grupo e fornece input linguístico suficiente para que eles possam chegar às regras da língua pela autodescoberta. Utilizando uma gramática contextualizada, promove-se a consciência linguística não com base nas regras tradicionais da gramática, mas por meio de atividades que evidenciam também a importância da língua em seus aspectos formais chamando atenção do aluno para as propriedades e natureza da LE aprendida. As lições também trazem à tona a importância do trabalho com as quatro habilidades linguísticas de forma integrada e concomitante e dão conta de equipar o aluno com meios necessários para a promoção e gerenciamento de sua autoaprendizagem promovendo a autonomia do aluno. Proporcionam contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna sem esquecer o respeito às diferenças existentes entre os indivíduos em sala de aula e permite ao professor compreender o contexto em que ocorre a aprendizagem.

Finalizo este capítulo concluindo que há sim características do Pós-método evidenciadas nas UDs examinadas. Na próxima etapa deste trabalho passaremos para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar se a UD 8- "*What's he wearing*" do LD "English Adventure 3" e 5 – "World and the media" do LD" alive! " , oferecido pela Rede Municipal de Ensino para alunos do 3º ano, EFI e 8º ano, EFII, respectivamente, estavam em consonância com os documentos oficiais, apresentavam os itens: o público alvo, os objetivos da unidade, a progressão dos conteúdos e quanto aos textos, da lista de critérios para avaliar unidades didáticas de Ramos (1999/ 2009) e se havia características do Pós-Método evidenciadas nas UDs estudadas.

Sendo assim, o estudo se guiou por um problema de pesquisa que envolveu três questionamentos que são:

1 -As Unidades Didáticas **8**- "What's he wearing" do livro "English Adventure 3 e **5**- "World and the media"- Parte 3- do livro alive!, estão em consonância com os documentos oficiais?

Podemos detectar nas Uds analisadas o seu caráter flexível e a não linearidade nas atividades apresentadas. Ambas levam em consideração o desenvolvimento gradativo dos alunos. Privilegia o conhecimento de mundo e o conhecimento textual que o aluno possui como usuário da LM e faz relacionamento com o que será aprendido. Propõem atividades orais e procuram integrar as habilidades de comunicação para que haja o engajamento discursivo do aluno. Consideram o princípio sociointeracional de aprendizagem em sala de aula no qual o conhecimento é construído através da interação. Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 29) advogam que as pessoas utilizam três tipos de conhecimento – sistêmico, de mundo e de organização textual – para construir significados de natureza sociointeracional. São esses conhecimentos que compõem a competência comunicativa do aluno. Estes conhecimentos são detectados nas Uds, que promovem a iniciação das crianças das séries iniciais do EFI em práticas de linguagem e concebem as aulas

de LI como espaço de vivência e experiências, entre outros. Sendo assim, as Uds estão em consonância com os documentos oficiais.

2- Nas Unidades Didáticas os itens “o público alvo”, “ os objetivos da unidade”, “a progressão dos conteúdos” e “quanto aos textos” da lista de critérios para avaliar unidades didáticas de Ramos, (1999/2009) são contemplados?

Os resultados mostraram que as atividades das UDs condizem com o público alvo a que se destinam e são adequadas a faixa etária; que os objetivos das unidades são explícitos e alcançáveis; que a progressão dos conteúdos segue do conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmico, a gramática é contextualizada e a visão de design é em espiral. Há a presença de textos autênticos (alive!) adaptados (EA3), contextualizados, de boa qualidade gráfica e visual e tem a ver com as propostas apresentadas. Isto posto, concluímos que os itens são contemplados e se alinham ao que é proposto pela autora.

3-Há características do Pós-método evidenciadas nas Unidades Didáticas analisadas? Quais são essas características?

Sim. Os materiais analisados demonstram favorecer a autonomia do professor e do aprendiz; contribuem com a construção colaborativa de conhecimentos; estão centrados no aluno; o foco recai nas necessidades do educando e no contexto sócio-político-econômico; há empoderamento do professor como construtor do saber; ecletismo (baseado em princípios) e respeito às culturas locais. Portanto podemos evidenciar algumas características do Pós-Método presentes nas UDs que demonstram ter como pressupostos o ensino-aprendizagem de inglês como uma atividade social, sempre em movimento, inserida na vida de alunos e professores e não restrita somente a prescrições e formalizações, convergindo para princípios da metodologia estudada.

As atividades apresentadas nas UDs não seguem um padrão e nem uma visão de linearidade, o que torna o trabalho mais flexível e coopera para que o fracasso escolar diminua. As Orientações Curriculares (SME, 2007) asseguram que:

> “[...] a aprendizagem significativa não se coaduna com a ideia de conhecimento linear e seriado. Conceber o conhecimento organizado linearmente contribui para reforçar a ideia de pré-requisitos que acaba justificando fracassos e impedindo aprendizagens posteriores.” (SME, 2007, p. 20)

Não obstante, gostaria de salientar que, apesar dos questionamentos serem respondidos, a falta de mais atividades relacionadas a temas sociais e políticos foi detectada e isto prejudica a qualidade do material pois o desenvolvimento global do aluno envolve conhecimentos linguísticos e consciência crítica. O ensino e aprendizagem da LI devem contribuir para a construção da cidadania.

No LD English Adventure 3 os aspectos negativos evidenciados são a presença de linguagem não autêntica e a não focalização de temas que promovam reflexões. Richards (2002, p.27) considera tais características uma desvantagem na qualidade do material, pois "possui diálogos e textos que são muitas vezes produzidos para incorporar aspectos linguísticos que se deseja ensinar e apresentam uma visão ideal do mundo evitando temas controversos."

O ensino de Inglês na escola pública sempre foi uma ação sofrível. Ele era considerado uma disciplina sem importância e esteve constantemente em segundo e por que não dizer, até em terceiro plano em nossas Unidades Escolares totalmente isolado. Preconizava-se que se o aluno não aprendia nem Português, para que aprender Inglês? e o fracasso na aprendizagem da língua se instaurava.

Celani (1997), sobre tal cenário, assevera que:

> "[...] é fundamental evitar o fracasso na aprendizagem de língua na escola, para se acabar, de uma vez por todas, com a falsa ideia de que uma língua estrangeira só se aprende fora da escola. É preciso ainda, não esquecer a situação de isolamento linguístico em que a aprendizagem de línguas estrangeiras se dá no Brasil e a inevitável falta de percepção da necessidade de sua aprendizagem, pela grande maioria dos alunos. Os objetivos realistas devem decorrer, necessariamente, da função social da LE em relação aos alunos em questão, do papel da LE na construção da cidadania, do papel da LE como parte integrante da formação global do indivíduo." (CELANI, 1997, p.69).

Hoje este cenário tem se transformado e percebemos que o Inglês, vem assumindo, gradativamente, sua posição de igualdade junto a outras áreas do conhecimento. Tal mudança tem ocorrido por conta de professores que tem assumido uma postura responsável e reflexiva, se conscientizando de seu papel como profissional competente e acreditando que podemos sim ter uma aula de qualidade na EP. Para tanto os educadores contam com o apoio de instituições não governamentais como, Cultura Inglesa São Paulo, Pontifícia Universidade de São Paulo que não medem esforços para oferecerem aos professores cursos que desenvolvem habilidades linguísticas, aprofundam o conhecimento metodológico e mais que isto, promovem a reflexão sobre o seu papel como educador e transformador da realidade. Hoje acreditamos sim na qualidade da escola pública.

Conceber uma aula com um padrão aceitável dissociada do MD a ser adotado e utilizado pelo professor é algo fora da normalidade. Ambos se complementam e contribuem para que esta qualidade se efetive. Para tanto, a escolha deste material não deve ser aleatória, superficial. Conforme Ramos (1999/2009, p. 177) “a escolha precisa e deve passar pelo crivo de uma avaliação sistemática e crítica”. Um MD de qualidade contribui para que o processo se viabilize de maneira satisfatória.

O conhecimento de critérios para avaliação de MD é de fundamental importância. É sobre isto, dentre outros, que este estudo trata. Muitas vezes, em minha prática docente, juntamente com meus pares, já realizamos escolhas erradas por não sabemos que poderíamos encontrar estudos que orientavam tais escolhas e avaliações e isto acarretou problemas durante todo o ano letivo.

Não podemos também deixar de citar as mudanças que a contemporaneidade trouxe para nossa sociedade. Estas mudanças incidem diretamente na escola, na sala de aula e o professor não pode fechar os olhos diante de tal conjuntura e precisa adaptar suas aulas para que a conexão “mundo x escola” se estabeleça e contribua para a formação de nossos alunos.

Neste aspecto o Pós-método pode ser considerado como um avanço para a prática docente. Nele educador e educando são protagonistas do ensino-aprendizagem. O aprendiz tem papel ativo em suas crenças, estilos, preferências, objetivos necessidades, interesses e são co-construtores de seus saberes. O educador não reproduz modelos, é flexível com seriedade e compromisso, produz conhecimento a partir de sua prática e da interação com seus alunos, é sensível ao meio em que está inserido, faz constante análise e avaliação do seu processo de ensinar e o processo de aprender que ele gera, facilita a aprendizagem, sabe agir diante das imposições acadêmicas e administrativas e supera deficiências inerentes a dicotomia e a prática.

A metodologia Pós-método oferece ao professor a oportunidade de adaptar suas aulas ao seu contexto caracterizando total autonomia, mas este precisa estar preparado para exercê-la e implementá-la em sua prática. Preparo, responsabilidade, compromisso, determinação e consciência política-pedagógica são necessárias para que as ações inovadoras surtam efeito significativo no processo ensino-aprendizagem. Castro (2002) afirma que:

> “[...] mudar a prática (ou introduzir novas metodologias de ação) sem que se faça o mesmo com as concepções, as crenças e o conhecimento teórico dos praticantes é produzir uma prática mecânica e técnica sem muito controle e

> autonomia para quem a produz ou a exerce." (CASTRO, 2002. p, 111).

Reflexões sobre as ações pedagógicas, metodologias e teorias são necessárias se objetivamos vivenciar mudanças no atual cenário educacional. Perrenoud (2002) adverte que:

> "[...] se faz necessário o pensar e agir constante, em busca de novas metodologias e teorias que tornem sustentáveis as práticas educacionais, amparando o aluno em seu crescimento e transformação decorrentes dos resultados do processo educacional." (PERRENOUD, 2002, p. 47).

Ainda no que se refere ao papel inovador do educador autônomo e protagonista de suas decisões e prática, Kumaravadivelu (2001, p. 550) salienta que tal postura "envolve manter os olhos, ouvidos e mente abertos na sala de aula para ver o que funciona e o que não funciona, com quais grupos de alunos, para quais finalidades; e avaliar que mudanças são necessárias para fazer com que as instruções alcancem as metas desejadas".[12]

Devemos nos conscientizar, porém, que o Pós-método é um avanço e não a solução para os problemas educacionais. Ele favorece a construção de uma nova prática escolar na qual a aprendizagem é significativa e o aluno é protagonista de seu aprendizado. As Orientações Curriculares (SME, 2007, p. 20 e 37) assegura que "uma aprendizagem significativa pressupõe um caráter dinâmico e está relacionada à possibilidade de os aprendizes aprenderem por múltiplos caminhos, permitindo a eles usar diversos meios e modos de expressão".

A pesquisa requisitou muito trabalho, estudos e reflexões. Todavia, foi de grande valia influenciando de forma significativa no meu crescimento pessoal e profissional. Como profissional, hoje posso dizer que tenho maior consciência sobre meu papel em sala de aula e da responsabilidade que há nas ações do professor autônomo que pretende ensinar para a diversidade. Reflexões sobre minha postura frente a meus alunos também foram incorporadas, pois, na atual conjuntura, em que as inovações no mundo moderno ocorrem a cada segundo e meu aluno está inserido neste contexto, mudanças são necessárias para que o ensino não tome caráter obsoleto. Para tanto preciso rever a metodologia usada em sala de aula. Sobre isto, Celani (2005) citada por Gimenez assegura que:

---

[12] Texto original: "I*nvolves keeping one's eyes, ears, and mind open in the classroom to see what works and what does not, with what group(s) of learners, and for what reason, and assessing what changes are necessary to make instruction achieve its desired goals".* (Kumaravadivelu, 2001 p. 550).

> "[...] se o seu objetivo é permitir aos alunos pertencerem a uma comunidade complexa de práticas discursivas, então temos de fazer mais do que ensinar para troca de informações, precisamos criar oportunidades para a sensibilização em relação aos problemas globais e precisamos ensinar para a diversidade. Mas talvez o mais importante de tudo, é preciso permitir que os nossos alunos pensem por si mesmos, para resistir a homogeneidade e não ter medo do desconhecido. E isso implica uma reavaliação das nossas metodologias atuais". (CELANI, 2005 apud GIMENES, 2007 p. 43). [13]

Como pessoa, aprendi a escrever de uma maneira acadêmica, ter maior organização das ideias e respeito a datas e prazos estabelecidos. Termino esta pesquisa com uma bagagem muito rica em experiência e conhecimento.

Finalizo o presente estudo ressaltando a importância de novos estudos relacionados ao ensino de LI para crianças na escola pública por se tratar de uma diretriz recente. É relevante também uma postura mais responsável do poder público, comunidade escolar e professores em relação à escolha e adoção do LD, visto muitas vezes se tratar de única forma de MD disponível na escola. Ramos (1999/2009, p. 194) afirma que "é preciso criar condições para que o professor faça um trabalho avaliativo do LD." Em relação à inserção de novas metodologias na prática pedagógica, ela deve ocorrer de forma coerente e responsável, com uma postura reflexiva e crítica, para que não seja concebida como mais um modismo que não produz efeito na qualidade do ensino e nem traz benefícios às exigências e demandas educacionais.

Não tive a intenção de tecer aqui conclusões definitivas, mas espero que os resultados sirvam como fonte de busca para outros professores. Pretendo também que este pequeno estudo, possa contribuir para futuras pesquisas e trabalhos mais aprofundados sobre os temas aqui mencionados.

---

[13] Texto original: "*If your purpose is to enable learners to belong to a complex community of discursive practises then we need to do more than teaching for information exchange, we need to create opportunities for awareness raising in relation to global issues and we need to teach for diversity. But maybe most important of all, we need to allow our learners to think for themselves, to resist homogeneity and not be afraid of the unknown . And that implies a reassessment of our current methodologies".* (Celani, 2005 apud Gimenes,2007 p. 43)

REFERÊNCIAS:

ANTHONY, E. M., **Approach, method, and technique**. English Language Teaching Journal, v. 17, n. 2, p. 63-67, 1963.

_____. **Approach, method and technique**. In. ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russel N. Teaching English as a second language: a book of readings. 2ª ed. New Delhi, India: Tata McGraw-Hill. 1972, p. 4-8.

BARROS, Aidil J. P.; LEHFELD, Neide A. S., **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. São Paulo: Makron Books, 1986.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

---------- Secretaria da Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais***: 1ª a 4ª série - Introdução*. Ministério de Educação e Cultura/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

---------- Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira Ministério de Educação e Cultura/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.120p.

BREWSTER, J.; G. ELLIS & D. GIRARD., ***The Primary English Teacher's Guide***- New Edition. London: Penguin. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005 Acesso em 25/10/2015.

BROWN, H. D., **Teaching by Principles: an interactive approach to language** pedagogy. San Francisco, Longman, 2001.

_____ ***Teaching by Principles*****.** New York: Pearson Education.,2001

BROWN, J.D.; RODGERS, T.S., **Course evaluation: combining research types.** In: BROWN, J.D.; RODGERS, T.S. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 227-56.

BYRD, P., **Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation**. In: CELCEMURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001, p. 415-427.

CAMERON**,** Lynne**. , Teaching Languages to Young Learners.** Cambridge University Press, 2001.

_____ **Challenges for ELT from the expansion in teaching children.** In: ELT Journal, v. 57/2, April, p. 105-112, 2003. Disponível em:

file:///C:/Users/Vilma/Downloads/RochaCl%C3%A1udiaHilsdorf.pdf acessado em 30/10/2015.

CASTRO, Franciana Carneiro de., **Aprendendo a ser professor(a) na prática**: Estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2002. (Dissertação de Mestrado).

CELANI, M. A. A., **Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro**. In: CELANI, M. A. A. (org.) O ensino de segunda língua: redescobrindo as origens. São Paulo: EDUC, p. 147-161, 1997.

_____. **Ensino de Segunda língua:** redescobrindo as origens. São Paulo: EDUC, p. 147-161.

_____. **Linguística aplicada, contemporaneidade e formação de professores** In GIMENEZ, Telma. Beyond communication: teaching English in the age of globalization. **Claritas**, São Paulo, v. 13, p. 22-30, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L., **Modelos didáticos de gênero**: **uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.

CUNNINGSWORTH, A.,Choosing your coursebook. Londres. Heinemann, 1995.

DIAS, R., **Avaliando as atividades de compreensão de textos no livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no contexto da Educação Básica**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

EXECUÇÃO **PNLD**, disponível em http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/livro-didatico acesso em 18/05/2015.

FRANCO,C.;BRAGA,J.; TAVARES, k.; MENEZES,V., **alive!,** 1ª ed. São Paulo, Anzol, 2012.

FIGUEIREDO**,** Francisco José Quaresma de**., Aprendendo com os erros:** uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Goiânia, 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q., **Revisão Colaborativa de Textos Escritos em Língua Inglesa: Semeando a Interação**. *Revista Aplicada de Lingüística*: UNICAMP, p.105-129, jan/jun. 2002.

GIMENEZ, Telma., **Beyond communication**: teaching English in the age of globalization. Claritas, São Paulo, v. 13, p. 22-30, 2007.

GRADDOL, David., **English Next**: The future of the English. London. British Council, 2006, 128p.

GRAVES, K., **Designing language courses**: a guide for teachers. Boston: Heinle &

Heinle Publishers, 2000.

GODOY, A.S., **Introdução a Pesquisa qualitative e suas possibilidades.** In Revista de Administração de Empresas, v. 35 nº 2, Mar/Abr. 1995a, p.57/63.

GOODE, William J.; HATT, Paul k. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 196. In GIL, A.C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, 6ª ed. Atlas S.A., 2008

HALIWELL, S., ***Teaching English in the Primary Classroom***: Harlow: Longman, 1992. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102 44502007000200005 acesso em 27/10/2015.

HUTCHINSON, T. e WATERS, A. **English for Specific Purposes.** Cambridge,CUP, 1987.

JOHNSTONE, R. , Addressing **"The Age factor"**: Some Implications for Language Policy. Guide for the development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study. Council of Europe, Strasbourg,2002 . Disponível em: file:///C:/Users/Vilma/Downloads/RochaCl%C3%A1udiaHilsdorf.pdf acessado em 30/10/2015.

KOCHE, José Carlos. , **Fundamentos de metodologia científica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

KENNEDY, C., BOLITHO, R. , **English for specific purposes**. London: Macmillan Press Ltda. 1991.

KUMARAVADIVELU, B., **The postmethod condition**: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. TESOL Quarterly, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

_____ **Toward a postmethod pedagogy**. TESOL Quartely, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

_____ **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

_____ **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

_____**TESOL methods**: changing tracks, challenging trends. TESOL Quarterly, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. ,**Techniques and principles in language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LAVE; J.; WENGER, E., **Situated learning**: legitimate peripheral participation.

Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, Vilson J. , **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

_____. , **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. , **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. In: LEFFA, V. J. (Org.). Produção de materiais de ensino: prática e teoria. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 15-41

_____. , **Ensino de línguas**: **passado, presente e futuro**. Revista de Estudos da Linguagem. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez, 2012. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm. Acesso: 02 de outubro de 2015.

LEWIS, M. & G. , Bedson. 2000. **Games for Children**. Oxford: Oxford University Press. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005 Acesso em 25/10/2015.

LIBERALI, F.C. **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças** In Liberali, F.C.- Coleção reflexão e a prática no ensino V. 2, Blucher, 2009, p. 37-55.

MALUF, A.C.M. , **Atividades lúdicas como estratégias de ensino aprendizagem**. 2008. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=850 Acesso em: 17 de outubro de 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. , **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) Gêneros Textuais e Ensino. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. 233p. em : http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem06pdf/sm06ss01_01.pdf acesso em 30/10/2015.

MCKAY, P., **Assessing Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

MEYER-BORBA, Angela. , **O brincar como um modo de ser e estar no mundo,** em Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: **Ensino fundamental de nove anos** : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, 2007. Disponível em:http://www.scribd.com/doc/2363000/ensifund9anobasefinal acessado em 27/10/2015.

MENEZES, V. L. , **História do material didático**. In: CRISTOVÃO, V. L., DIAS, R. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MINAYO, M.C.S. , (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis:

Vozes. 1993.

MOITA LOPES, L.P. , **Pesquisa interpretativista em Linguística aplicada**: a linguagem como condição e solução, v.10, nº2, São Paulo, DELTA, 1994. p.329-383

MOON, J. 2000. , ***Children Learning English.*** Oxford: Macmillan Heinemann. In http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005 acesso em 27/10/2015.

NUNAN, D. , **Authenticity in language teaching**. New Routes in ELT, São Paulo, n. 5, p. 36-37, mar.1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, Vygotsky. , **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo Sócio-histórico. São Paulo: editora Scipione, 1995.

PAIVA, V. L. M. O. , **A WWW e o Ensino de Inglês**. *Revista Brasileira de Lingüística* Aplicada, v.1, n.1, p.93-116, 2001.

PAIVA, V.L.M.O.; FIGUEIREDO, F.Q. , O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188 . Disponível em http://www.veramenezes.com/gramatica.htm acesso em 27/10/2015.

PENNYCOOK, A., **Introduction: critical approaches** to TESOL. TESOL Quarterly, 1999, 33 (3): 329-48.

PERRENOUD, P., **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p.7-32.

PERRENOUD, Philippe. , Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores. In Perrenoud, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor** – Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002, pp.47.

PHILLIPS, S., **Young learners**. Oxford: OUP, 2003.

PNLD, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article acesso em 18/05/2015.

PRABHU N. S., **There's no best method: why?** TESOL Quartely, Georgia, US, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

RAJAGOPALAN, Kanavillil., O lugar do Inglês no mundo globalizado. In: SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade:** Linhas e entrelinhas**.** Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 21-24.

_____. , **A geopolítica do inglês**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005, pp. 135-159. (Lingua[gem; 13).

RAMOS, R. de C. G., O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O Livro Didático de Língua Estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2009,p.173 – 198.

RAMPAZZO, L., **Metodologia Científica**: Para Alunos dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação. São Paulo: Loyola, 2002.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University, 1986.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C., **Reflective Language Teaching in Second Languages Classrooms. Melbourne**: Cambridge, 1996.

RICHARDS, J. C. & NUNAN, D., **Second Language Teacher Education**. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. A., **Methodology in Language Teaching**: an Anthology of Current Practice. New York: Cambridge, 2002.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T., **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. C., **The role of textbooks in a language program.** 2002. Disponível em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=17186 acessado em 22/11/2015.

ROGERS, C., **Tornar-se pessoa**. Tradução Ferreira, M. J. C. e Lamparelli, A. 3 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

SALAS, M. R. , **English Teachers as Materials developers**. Actualidades Investigativas en Educacion. Vol. 4. N. 2, 2004.

SÃO PAULO. Educação., **Portaria n.5361, de 04 de novembro de 2011**. Institui o Programa “língua inglesa no ciclo I” nas escolas da rede municipal de ensino que mantém o ensino fundamental e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, n. 208, p.15-16, 05 de novembro.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - **Orientações Curriculares** – Proposições de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental II – Língua Inglesa - São Paulo: SME / DOT, 2007 – 123p.

SHIMOURA, A.S., (org) **Pesquisa Crítica de Colaboração**: um processo na formação docente. SP.

SILVA , M. R. F., **A Formação do educador crítico-reflexivo de Língua Inglesa no Centro Educacional Carneiro Ribeiro**- UFBA - PGLC- disponível em https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15649/1/Maiana%20Rose%20Fonseca%20da%20Silva.pdf acesso em 10/10/2015.

SILVA, G.A., **A era pós-método**: o professor como intelectual.Disponível em http://coral.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm acesso em 22/04/2015.

STRAY, Chris., Quia Nominor Leo: **Vers unesociologie historique dumanuel**. In:CHOPPIN, Alain(org.) Histoire de l'éducation.n° 58 (numéro spécial). Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles,Ed. INR P, 1993.

TOMLINSON, B. Conclusions., IN: TOMLINSON, B. (ed) [1998]. **Materials development in language teaching**. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 2004.

_____ . ,**Developing materials for language teaching**. Londres. Continuum, 2003.

VAN LIER, Leo. , **Case Study.** In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 2005. p.195-208.

VICENTINI, C. T.; BASSO, R. A. A. **O ensino de inglês através da música**. 2008.

VILAÇA, M. L. C. ,**Fundamentos, críticas e ecletismo**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Rio de Janeiro, v. 7, n. 26, p. 73- 88, jul.-set. 2008.

_____,**Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras**: fundamentos, críticas e ecletismo, 2008.. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78. Acesso em: junho de 2015.

VYGOTSKY, L. S., **A Formação Social da Mente***,* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. , ***A Formação Social da Mente***. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WOOD, D., **How *Children Think and Learn***. London: Blackwell Publishing..1998.

WORRALL, A.; MORALES, J. L. 8 What's he wearing? **In English Adventure 3**. Reimp. Nov/13. Chile: RR Donnelley, 2013. Pearson Education, Inc. 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 – EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – CICLO II

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

ATIVIDADE SOCIAL: Ler jornal

GÊNEROS FOCALIZADOS: Página inicial; Notícia; Propaganda

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

PRÁTICA SOCIAL: Ler livros

GÊNEROS FOCALIZADOS: Resenha de livro; Livro de Aventura

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

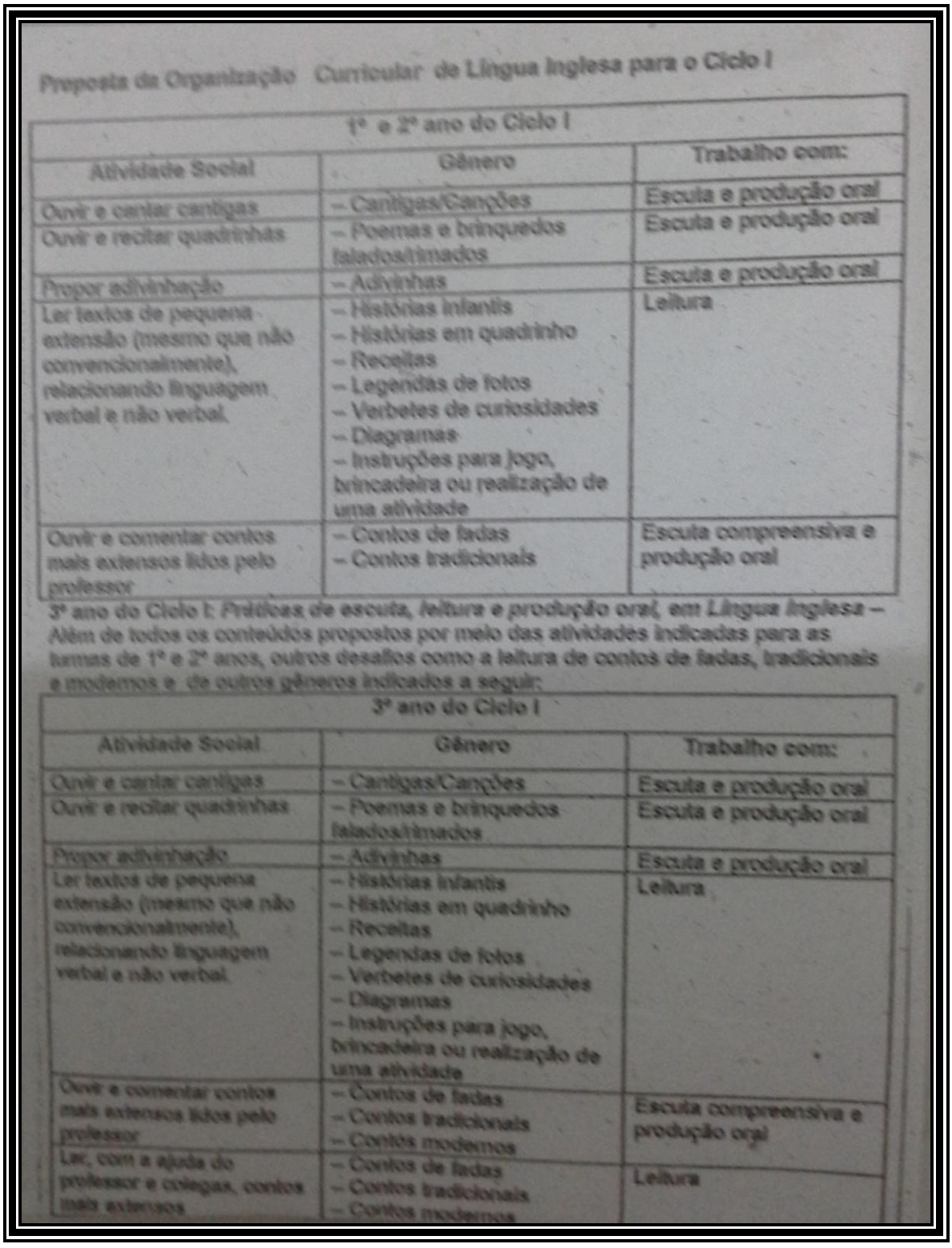
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	**Gênero selecionado:** **Livro de Aventura**	**Compreensão escrita** **LI53** Reconhecer finalidade do livro de aventura. **LI54** Apreciar obra literária escrita em inglês. **LI55** Distinguir possíveis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

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

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

.

ANEXO 2 – PROPOSTA ORANIZAÇÃO CURRICULAR DE LI – CICLO I



Proposta da Organização Curricular de Língua Inglesa para o Ciclo I

1º e 2º ano do Ciclo I		
Atividade Social	Gênero	Trabalho com:
Ouvir e cantar cantigas	– Cantigas/Canções	Escuta e produção oral
Ouvir e recitar quadrinhas	– Poemas e brinquedos falados/rimados	Escuta e produção oral
Propor adivinhação	– Adivinhas	Escuta e produção oral
Ler textos de pequena extensão (mesmo que não convencionalmente), relacionando linguagem verbal e não verbal.	– Histórias infantis – Histórias em quadrinho – Receitas – Legendas de fotos – Verbetes de curiosidades – Diagramas – Instruções para jogo, brincadeira ou realização de uma atividade	Leitura
Ouvir e comentar contos mais extensos lidos pelo professor	– Contos de fadas – Contos tradicionais	Escuta compreensiva e produção oral

3º ano do Ciclo I: *Práticas de escuta, leitura e produção oral, em Língua Inglesa* – Além de todos os conteúdos propostos por meio das atividades indicadas para as turmas de 1º e 2º anos, outros desafios como a leitura de contos de fadas, tradicionais e modernos e de outros gêneros indicados a seguir:

3º ano do Ciclo I		
Atividade Social	Gênero	Trabalho com:
Ouvir e cantar cantigas	– Cantigas/Canções	Escuta e produção oral
Ouvir e recitar quadrinhas	– Poemas e brinquedos falados/rimados	Escuta e produção oral
Propor adivinhação	– Adivinhas	Escuta e produção oral
Ler textos de pequena extensão (mesmo que não convencionalmente), relacionando linguagem verbal e não verbal.	– Histórias infantis – Histórias em quadrinho – Receitas – Legendas de fotos – Verbetes de curiosidades – Diagramas – Instruções para jogo, brincadeira ou realização de uma atividade	Leitura
Ouvir e comentar contos mais extensos lidos pelo professor	– Contos de fadas – Contos tradicionais – Contos modernos	Escuta compreensiva e produção oral
Ler, com a ajuda do professor e colegas, contos mais extensos	– Contos de fadas – Contos tradicionais – Contos modernos	Leitura

4º e 5º anos do Ciclo I: Práticas de escuta, leitura, produção oral e produção escrita, em Língua Inglesa – Para os alunos dos dois últimos anos do ciclo I estão previstos além de todas as situações que envolvem a leitura e a oralidade, também situações de produção escrita. Para essas turmas está planejada a aquisição de livros didáticos cujas atividades atendam as expectativas de aprendizagem previstas para a faixa etária.

4º e 5º ano do Ciclo I		
Atividade Social	Gênero	Trabalho com:
Ouvir e cantar canligas	– Canligas/Canções	Escuta e produção oral
Ouvir e recitar quadrinhas	– Poemas e brinquedos falados/trimados	Escuta e produção oral
Propor adivinhação	– Adivinhas	Escuta e produção oral
Ler com autonomia textos de pequena extensão	– Histórias infantis – Histórias em quadrinho – Receitas – Legendas de fotos – Verbetes de curiosidades – Diagramas – Instruções para jogo, brincadeira ou realização de uma atividade	Leitura
Ouvir e comentar contos mais extensos lidos pelo professor	– Contos de fadas – Contos tradicionais	Escuta compreensiva e produção oral
Ler, com o apoio do professor textos mais extensos	– Contos de fadas – Contos tradicionais – Verbetes de divulgação científica – Notícias	Leitura
Produzir textos com apoio do professor	– Receitas – Legendas para fotos – Verbetes de curiosidades – Diagramas – Instruções para jogo, brincadeira ou realização de uma atividade	Produção escrita

ANEXO 3 – LIÇÃO 01

OBJETIVO: Praticar o presente contínuo na forma interrogativa
REVISÃO: Roupas e acessórios

LESSON 1

WARM-UP
- Use os *flashcards* para revisar o vocabulário das primeiras unidades. Mostre os *cards*. Alunos dizem as palavras. Varie suas perguntas: *Do you have a dog? Do you have a doll? Touch your nose. Where's the Genie? Do you like spaghetti?*

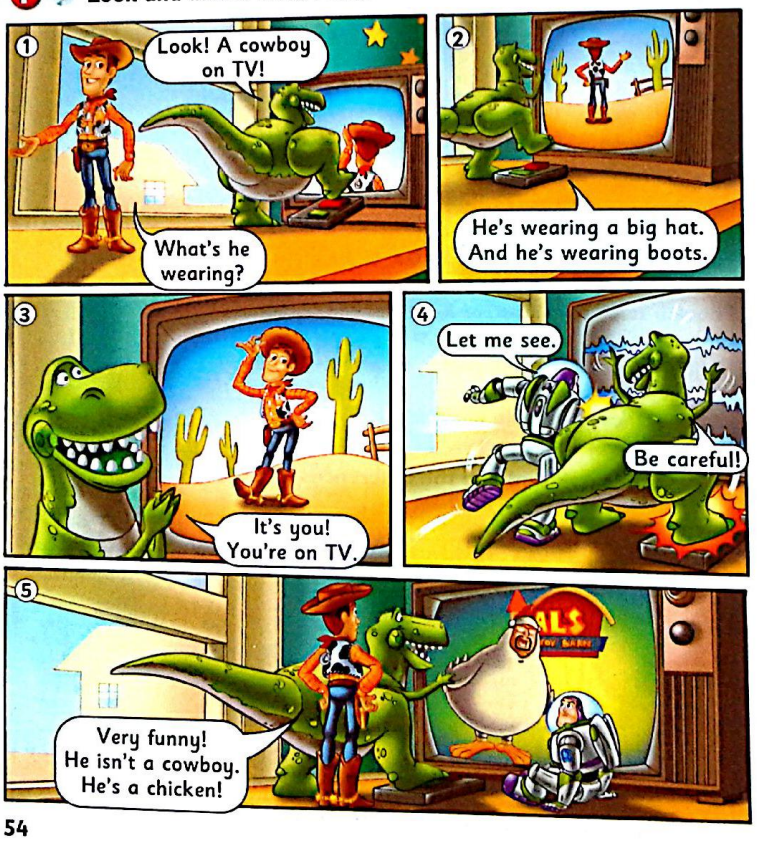
LISTEN (TRACK 73)
- Alunos procuram a peça de quebra-cabeça e adivinham o tema da unidade (roupas).
- Desenhe uma tela de TV no quadro. Cole o *flashcard* do caubói no meio da tela e diga: *Look! A cowboy on TV.* Troque pelo *flashcard* do astronauta e pergunte: *What's on TV?* Repita com o dinossauro.
- Alunos observam a história. Toque o CD. Pergunte o que acontece na história. Toque o CD novamente. Alunos acompanham no livro. Toque mais uma vez. Pause a cada frase. Alunos repetem.

WORKBOOK PÁG. 142, EXS. 1 E 2

WRAP-UP
- Um voluntário se levanta. Pergunte: *What's he wearing?* Responda: *He's wearing a sweater.* Faça o mesmo com outro voluntário. Escreva as frases no quadro. Alunos repetem.

8 What's he wearing?

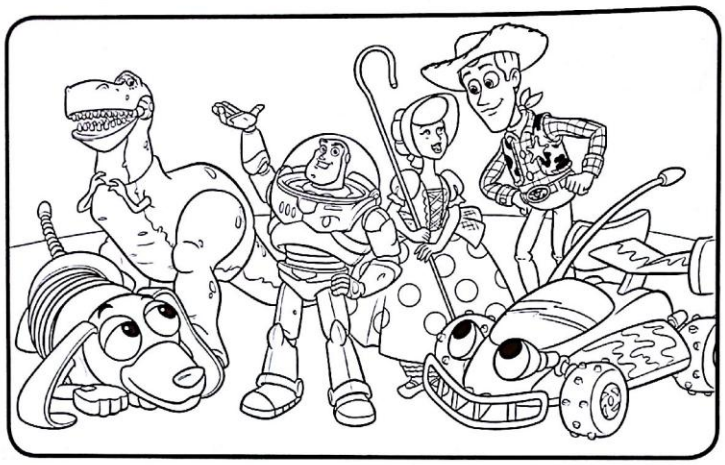
1 Look and listen. Then read.



54

8 What's he wearing?

1 Check (✓) or cross (✗). What can you see?



1 A spaceman	✓	2 A car	☐
3 A horse	☐	4 A doll	☐
5 A chicken	☐	6 A ball	☐
7 A cowboy	☐	8 A dog	☐
9 A teddy bear	☐	10 A dinosaur	☐

2 Circle the toy words.

spaceman leg dog hand doll bananas

head teddy bear spaghetti green

chicken ball red cowboy

ANEXO 4 – LIÇÃO 02

OBJETIVO: Consolidar o presente contínuo
Consolidar o vocabulário de roupas e acessórios
REVISÃO: Cores

2 Listen and repeat.

3 Play a game.

4 Sing.

What are you wearing?
A sweater or a T-shirt?
What are you wearing?
Blue jeans or shorts?
I'm wearing a red T-shirt,
A scarf and a hat,
Big red boots,
And I'm wearing yellow shorts.

55

LESSON 2

WARM-UP
- Um voluntário sai da sala. Pergunte: *What's he wearing?* Alunos respondem. Ajude com o vocabulário. O voluntário volta. Verifique se as respostas estavam corretas.

LISTEN (TRACK 74)
- Traga para a aula as dez peças de roupa mostradas nessa página ou use os *flashcards*. Toque o CD. Pause após cada frase. Alunos repetem. Espalhe as dez peças de roupa ou *flashcards* pela sala. Diga: *sweater*. Alunos procuram o *sweater*. Repita com outros itens. Um voluntário pode dizer as palavras.

GAME
- Alunos recortam os oito *picture cards*. Diga algumas peças de roupa. Alunos mostram o *card* correspondente. Em duplas, alunos praticam o vocabulário de roupa. Um aluno diz o item e o outro mostra o *card* correto.

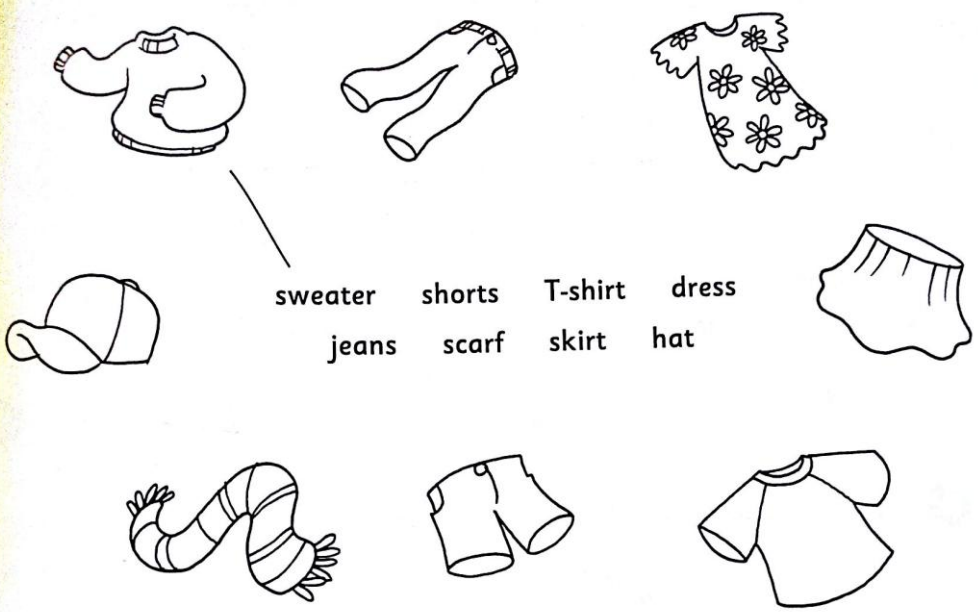
SING (TRACK 75)
- Toque o CD. Alunos acompanham. Toque novamente. Alunos cantam e mostram os *picture cards* correspondente aos itens mencionados.

WORKBOOK PÁG. 143, EXS. 3 E 4

WRAP-UP
- Encerre a aula tocando a música novamente (Track 75).

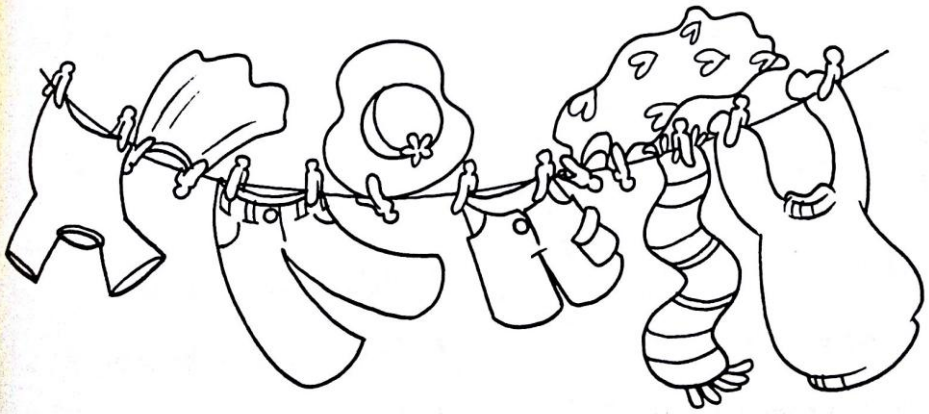
NOTE
- Alunos devem trazer fotos de revistas ou catálogos de moda na próxima aula.

3 Read and match.



sweater shorts T-shirt dress
jeans scarf skirt hat

4 Listen and color.



ANEXO 5 – LIÇÃO 03

LESSON 3

WARM-UP
- Toque a música (Track 75) novamente. Pergunte: *What are you wearing?* Alunos respondem.

LISTEN (TRACK 77)
- Em duplas, alunos observam a figura e falam sobre o que está acontecendo. Ensine as palavras *glasses, shirt, pants, shoes*. Toque o CD e pause após a primeira fala da menina. Alunos respondem se está certo ou errado. Toque o resto do exercício.

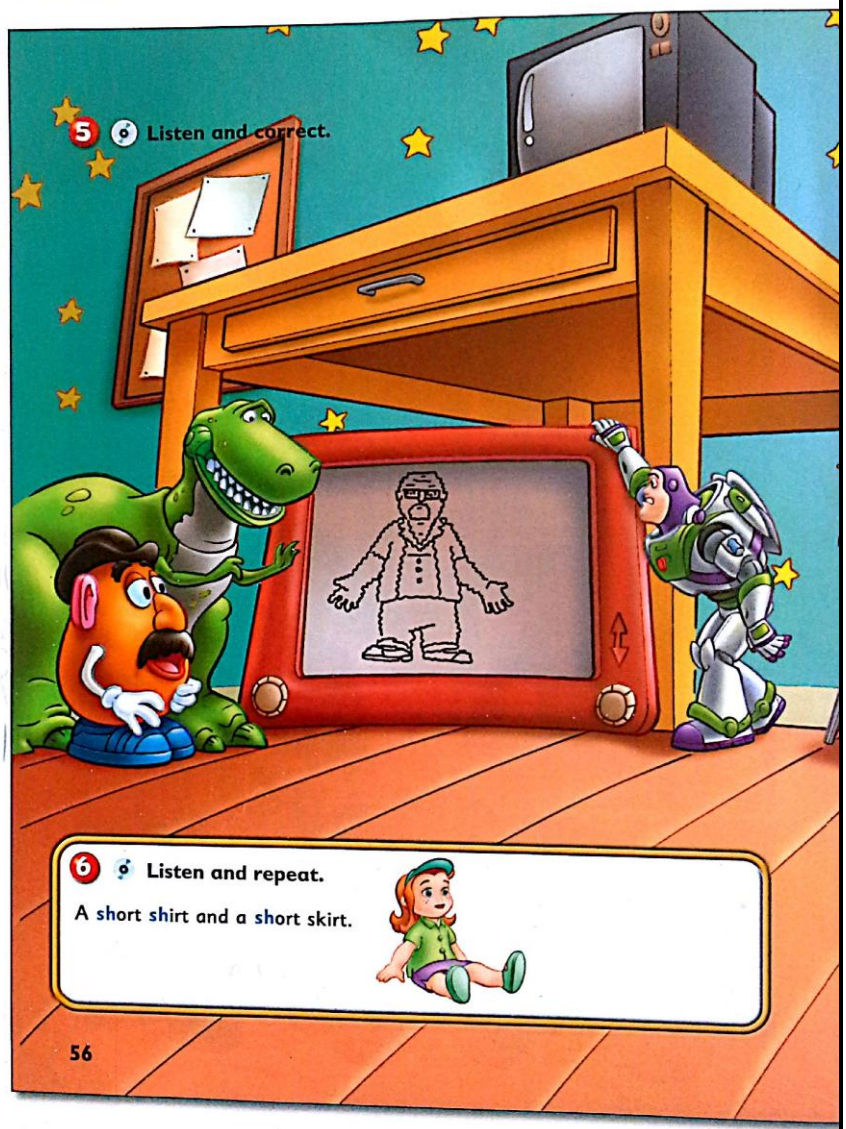
PRACTICE
- Em pequenos grupos, alunos descrevem as fotos de revista que trouxeram. Quando terminarem, cole as fotos no quadro. Um aluno de cada grupo descreve uma das fotos. Os outros grupos adivinham qual foto ele está descrevendo.

PRONUNCIATION (TRACK 78)
- Alunos observam a figura da boneca. Pergunte: *What's she wearing? Is the skirt long or short?* Enfatize *short*. Toque o CD. Alunos repetem. Em duplas, eles dizem outras palavras que possuem o mesmo som de */sh/* (*shoes, fish, milkshake, she*).

WORKBOOK PÁG. 144, EXS. 5 E 6

WRAP-UP
- Alunos jogam bingo com os *picture cards* de roupa. Eles colocam quatro *cards* sobre a mesa. Nomeie algumas peças de roupa. Quando ouvirem um de seus *cards* mencionados, os alunos viram esse *card* para baixo. O primeiro que tiver todos os *cards* virados para baixo grita *Bingo!* e é o vencedor.

OBJETIVO: Praticar a pronúncia do som /sh/
REVISÃO: Presente contínuo
Roupas
Cores



5 Write the words.

1 _ s _ _ _ _

2 _ _ _ n _

3 _ _ e _ _

4 _ a _

5 _ k _ _ _

6 _ _ e _ _ _ _

7 _ _ _ r _ _

8 _ _ _ _ s

6 Read and match. What's he/she wearing?

1 He's wearing pants. [b]

2 He's wearing jeans. [ ]

3 She's wearing a dress. [ ]

4 She's wearing boots. [ ]

5 He's wearing a hat. [ ]

6 She's wearing shoes. [ ]

7 He's wearing glasses. [ ]

8 She's wearing a shirt. [ ]

ANEXO 6 – LIÇÃO 04

OBJETIVO: Praticar o presente contínuo nas formas interrogativa e afirmativa
REVISÃO: Roupas
Brinquedos
Cores

LESSON 4

WARM-UP

- Finja colocar uma calça e pergunte: *What am I wearing?* Enfatize *pants*.
- Um voluntário vai à frente da sala. Mostre um *flashcard* a ele, sem que os outros vejam. Ele faz a mímica. Pergunte: *What's he wearing?* Continue com outros voluntários.
- Toque a música (Track 75) novamente.

LISTEN (TRACK 79)

- Toque a primeira frase do exercício (*He's wearing a hat and boots*). Pergunte: *Who's it?* Responda: *It's the cowboy*. Continue a tocar o exercício. Alunos adivinham quem é. Em duplas, eles praticam diálogos similares.

PRACTICE

- Alunos observam os dois caubóis do Exercício 8. Eles adivinham quem é, enquanto você lê o texto. Você pode também usar o texto para ditado.

WORKBOOK PÁG. 145, EXS. 7 E 8

WRAP-UP

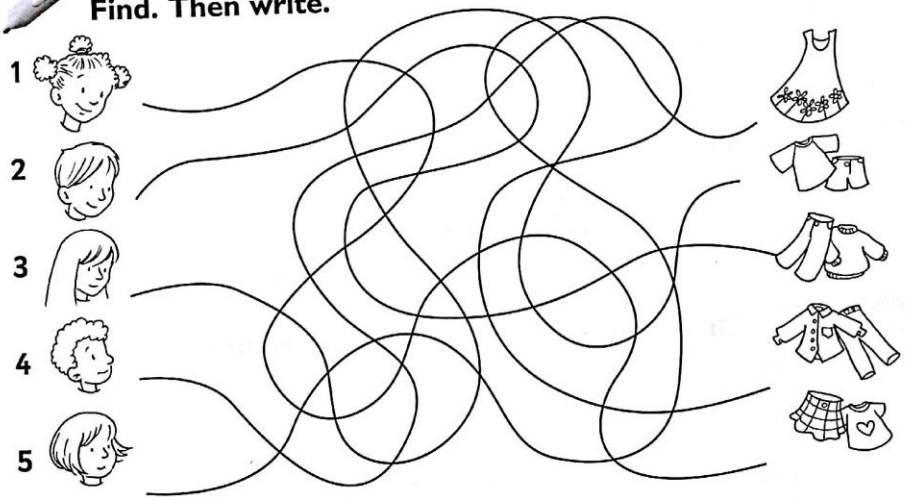
- Mostre algumas fotos que os alunos trouxeram para a lição anterior. Descreva uma delas e pergunte: *Right or wrong?*

7 **Read and color.**

She's wearing a blue dress, a yellow hat and red shoes.

He's wearing a purple T-shirt, brown jeans and green boots.

8 **Find. Then write.**



1 She's wearing a skirt and a T-shirt.

2 He's wearing _____.

3 She's _____.

4 _____.

5 _____.

ANEXO 7 – LIÇÃO 05

OBJETIVO: Praticar o presente contínuo
Pronomes possessivos: *my/your*
REVISÃO: Roupas

LESSON 5

WARM-UP
- Mostre os *flashcards*. Alunos dizem as palavras. Cole os *cards* no quadro e pergunte: *Where's the scarf?* Alunos apontam.

LISTEN (TRACK 80)
- Alunos observam a figura e dizem o que está acontecendo. Toque o CD. Alunos praticam o diálogo em duplas.

GAME
- Divida os alunos em grupos. Eles embaralham os *picture cards* e fazem uma pilha. O objetivo é juntar quatro *cards* de peças de roupas que podem ser vestidas. Exemplo: se o aluno tiver um vestido, não pode usar uma saia. O vencedor é aquele que tiver mais *cards*.

WORKBOOK PÁG. 146, EXS. 9 E 10

WRAP-UP
- Um voluntário vai à frente da sala. Ele fica de costas para a sala e pergunta: *What are you wearing?* Um outro voluntário diz, numa voz disfarçada: *I'm wearing...* e ele tenta adivinhar quem está falando.

NOTE
- Peça para os alunos trazerem, na próxima aula, algumas peças de roupas antigas (chapéus, luvas, saias), se tiverem em casa.

9 Listen and read. Then act.

10 Play a game.

58

9 **Read and match.**

What are you wearing?

1

2

3

4

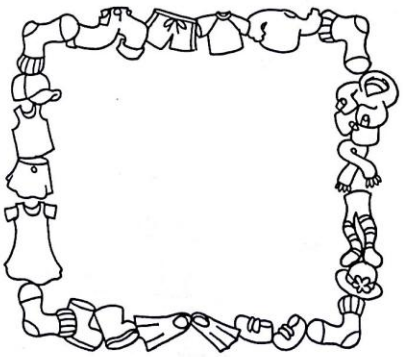
I'm wearing jeans and a T-shirt.

I'm wearing pants and a shirt.

I'm wearing a dress and a hat.

I'm wearing a skirt and a sweater.

10 **Draw and write. What are you wearing?**



Me

I'm wearing _____

_____

_____ .

ANEXO 8 – LIÇÃO 06

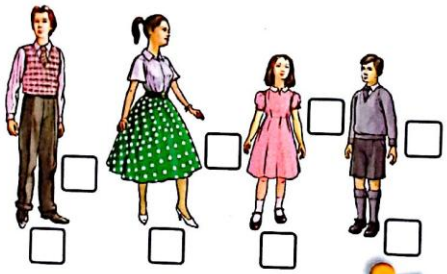
OBJETIVO: Expandir o vocabulário de cores
REVISÃO: Roupas
Cores

FUN FACTS — CLOTHES

11 Listen, read and match.

Clothes in grandma and grandpa's time

1 white shoes
2 gray pants
3 pink dress
4 long, green skirt
5 gray shorts



Clothes today

1 pink bag
2 black sneakers
3 short, blue skirt
4 yellow T-shirt
5 purple jeans

12 Talk about your favorite clothes.

59

LESSON 6

WARM-UP
- Comece tocando a música da *Lesson 2* (Track 75).
- Recolha as roupas que os alunos trouxeram. Divida-os em grupos e redistribua as roupas. Alunos organizam um desfile de moda. Alguns são modelos e, enquanto desfilam, um outro faz comentários: *He's wearing... She's wearing...*

LISTEN (TRACK 81)
- Pergunte aos alunos se eles gostam das roupas que vêem nas figuras.
- Pergunte: *Are these clothes from the present or from the past?* Aponte o menino e diga: *What color are his shorts?* Ensine *gray.*
- Conte que essas roupas eram usadas no passado. Leia o título. Assegure-se que todos entenderam. Alunos ligam as roupas às figuras.
- Alunos observam as fotos das crianças. Faça as mesmas perguntas. Leia o título. Alunos ligam as roupas às fotos. Toque o CD. Alunos dizem sobre quais roupas as meninas estão falando.

PRACTICE
- Fale das roupas que gosta: *I like my sweater. It's my favorite sweater.* Incentive os alunos a fazer o mesmo.

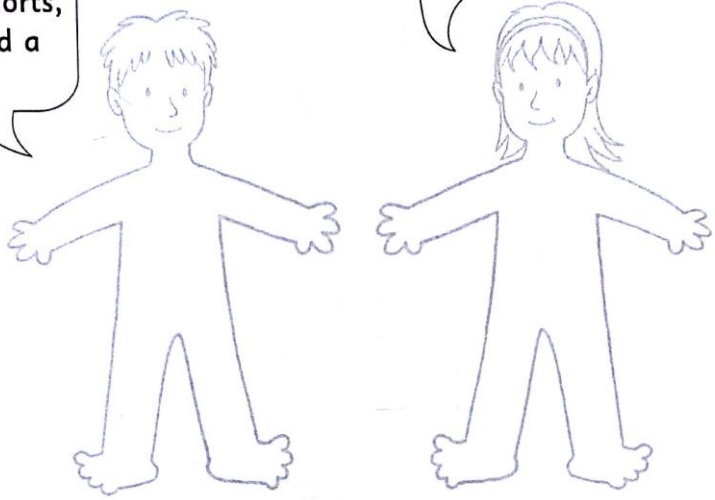
WORKBOOK PÁG. 147, EXS. 11 E 12

WRAP-UP
- Agora que a unidade acabou, pergunte o que aprenderam.
- Peça aos alunos que olhem os rostos no final da pág. 147 e escolham o que melhor condiz com o desempenho deles.
- Elogie-os pelo trabalho.
- Se quiser, use a avaliação da pág. 173.

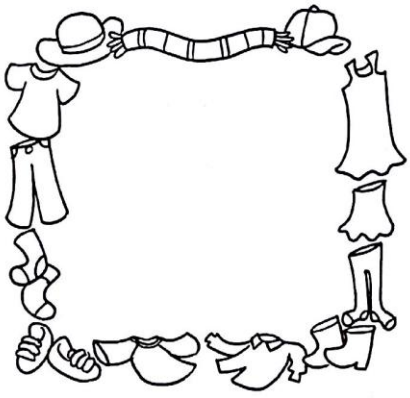
11 **Read, draw and color.**

I'm wearing blue sneakers, black shorts, a white T-shirt and a red hat.

I'm wearing purple jeans, a green sweater, a pink shirt and brown boots.



12 **Draw and write about your friend. What's he/she wearing?**



He's/She's wearing _____

_____

_____ .

English Adventure

Unit 8 is

OK

good

fantastic

ANEXO 9 – ***World,media and appearances***

ANEXO 10 – *Learning plan*

ANEXO 11 – ***World and media***

unit 5

World and media

Let's start!

Language in action

Learn to talk about unfinished past and recent events. Learn to summarize news and write leads.

Now Japan's rice could be radioactive

Surprise: Teens left in police van for 14 hours lost trust in police!

Government averts shutdown with $38 billion in budget cuts

Study: You're addicted to coffee because of your parents

Cops also ticketing cyclists for ignoring stop signs at empty intersections

Available at: <gothamist.com/>. Accessed on: July 16, 2011.

1. In pairs, ask and answer.
   a) Where do you usually find headlines?
   b) Do you like reading? What sort of things do you usually read?
   c) What's your favorite book/magazine?
   d) Do you prefer to catch the news on paper, TV or on the Internet? Why?
   e) What's your favorite section/part? News? Sports? Health? Media?

Read the headlines on the previous page to answer the following questions. The pictures can help you!

2. Which section is each headline from: **Food** or **News**?
   a) "Now Japan's rice could be radioactive": _____
   b) "Surprise: Teens left in police van for 14 hours lost trust in police!" _____
   c) "Government averts shutdown with $38 billion in budget cuts" _____
   d) "Study: You're addicted to coffee because of your parents" _____
   e) "Cops also ticketing cyclists for ignoring stop signs at empty intersections" _____
3. What's the tone of the headlines: positive or negative? Which words/expressions helped you reach this conclusion?

_____

_____

4. Read part of three articles and choose the most appropriate headline from the previous page.

Another day, another report of cops with nothing better to do than hassle bicyclists with frivolous summonses. [...]

Available at: <http://gothamist.com/2011/04/08/cops_also_ticketing_cyclists_for_ig.php>. Accessed on: July 16, 2011.

_____

[...] And this week, they bring even better news: our coffee addiction isn't our fault! It's all because of our damn genes! [...]

Available at: <http://gothamist.com/2011/04/08/study_youre_addicted_to_coffee_beca.php>. Accessed on: July 16, 2011.

_____

[...] President Obama acknowledged the cuts would hurt, but they were needed, 'We protected the investments we need to win the future [...].

Available at: <http://gothamist.com/2011/04/09/government_averts_shutdown_with_38.php#photo-1>. Accessed on: July 16, 2011.

ANEXO 12 – *Let's read and listen!*

Let's read and listen!

In this section you are going to listen to and read fragments of Barack Obama's speech in Rio de Janeiro (March 20, 2011).

REMARKS BY THE PRESIDENT OF THE USA TO THE PEOPLE OF BRAZIL IN RIO DE JANEIRO, BRAZIL

[...]

Since the moment we arrived, the people of this nation have graciously shown my family the warmth and generosity of the Brazilian spirit. Obrigado. Thank you. And I want to give a special thanks to all of you for being here, because I've been told that there's a Vasco football game coming Botafogo. So I know that – I realize Brazilians don't give up their soccer very easily.

[...] Over the last decade, the progress made by the Brazilian people has inspired the world. More than half of this nation is now considered middle class. Millions have been lifted from poverty. For the first time, hope is returning to places where fear had long prevailed. I saw this today when I visited Cidade de Deus – the City of God.

[...] With each passing day, Brazil is a country with more solutions. In the global community you've gone from relying on the help of other nations, to now helping fight poverty and disease wherever they exist. You play an important role in the global institutions that protect our common security and promote our common prosperity. And you will welcome the world to your shores when the World Cup and the Olympic games come to Rio de Janeiro.

Now, our countries have not always agreed on everything. And just like many nations, we're going to have our differences of opinion going forward. But I'm here to tell you that the American people don't just recognize Brazil's success – we root for Brazil's success. As you confront the many challenges you still face at home as well as abroad, let us stand together [...]

[...] Together we can advance our common prosperity. As two of the world's largest economies, we worked side by side during the financial crisis to restore growth and confidence. And to keep our economies growing, we know what's necessary in both of our nations. We need a skilled, educated workforce – which is why American and Brazilian companies have pledged to help increase student exchanges between our two nations.

We need a commitment to innovation and technology – which is why we've agreed to expand cooperation between our scientists, researchers, and engineers.

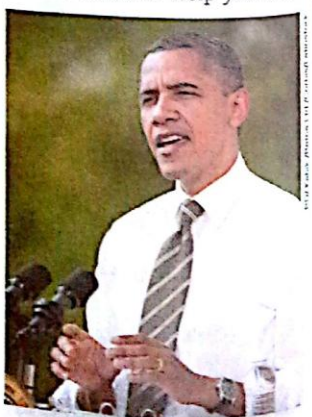
We need world-class infrastructure – which is why American companies want to help you build and prepare this city for Olympic success.

In a global economy, the United States and Brazil should expand trade, expand investment, so that we create new jobs and new opportunities in both of our nations. And that's why we're working to break down barriers to doing business. That's why we're building closer relationships between our workers and our entrepreneurs.

[...] Our two nations face many challenges. On the road ahead, we will certainly encounter many obstacles. But in the end, it is our history that gives us hope for a better tomorrow. It is the knowledge that the men and women who came before us have triumphed over greater trials than these – that we live in places where ordinary people have done extraordinary things.

Muito obrigado. Thank you. And may God bless our two nations. Thank you very much.

Available at: <m.whitehouse.gov/the-press-office/2011/03/20/remarks-president-people-brazil-rio-de-janeiro-brazil> Accessed on: July 16, 2011.



Barack Obama

1. Check (✓) what has happened to Brazil over the last decade.
   a) [ ] Over 50% of the population now belongs to the middle class.
   b) [ ] Millions of its people have become poorer.
   c) [ ] Dangerous areas have become safer.
   d) [ ] The country has helped other nations fight poverty and disease.
   e) [ ] It has promoted common security and prosperity.

2. What is necessary for Brazil and the US to advance together?
   [ ] A well-prepared workforce.
   [ ] Competent professionals.
   [ ] Third-class infrastructure.

3. Complete the sentence.
   Barack Obama used the pronoun **we** to refer to

   _____

   _____

4. Find words and expressions used by Barack Obama in the place of "Brazil and the United States".

   _____

   _____

5. The words **hope, fear, help,** and **skill** appear in the text. Find them and try to understand their meaning from the context. Then, answer the following questions.
   a) Match the two parts of each sentence.

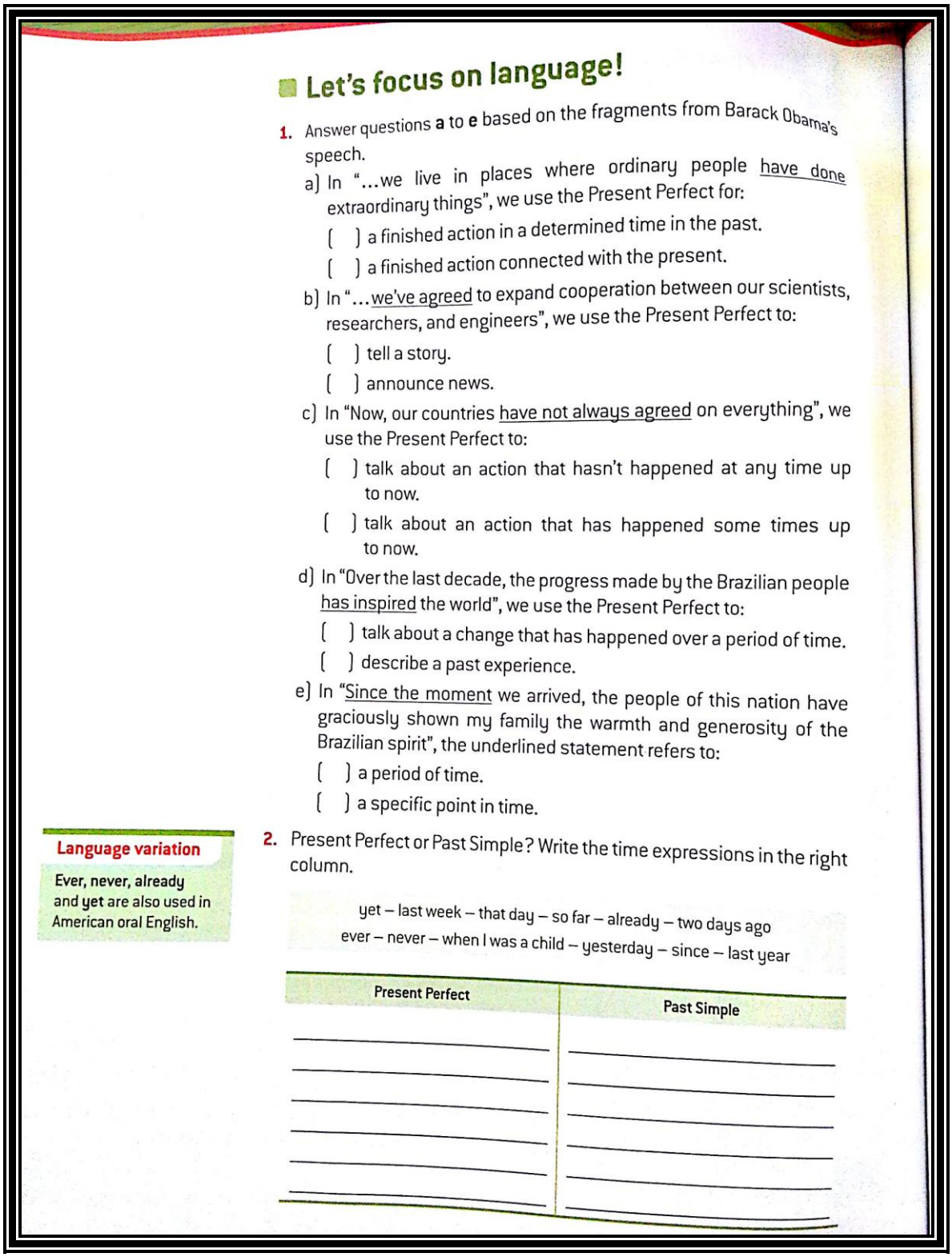
1. If you have an ability,	[ ] you are helpful.
2. If you are afraid of something,	[ ] you are skillful.
3. If you are full of hope,	[ ] you are fearful.
4. If you give assistance to others,	[ ] you are hopeful.

   b) Mark the correct answer.
   - Words with the suffix **-ful** describe people or things that have a quality ("full of"). They are [ ] adjectives. [ ] adverbs.
   - The opposite of **-ful** is [ ] -ous. [ ] -less.

6. In "fight poverty and disease wherever they exist", the underlined word indicates:
   [ ] a particular place.
   [ ] any place.

7. In groups, discuss:
   a) What challenges/difficulties does Brazil face?
   b) What investments are necessary to improve our country?
   c) Do you believe the president of Brazil is the only person responsible for those investments? If not, who else?
   d) How can the media help Brazil achieve progress?

ANEXO 13 – *Let's focus on language!*



Let's focus on language!

1. Answer questions **a** to **e** based on the fragments from Barack Obama's speech.

a) In "...we live in places where ordinary people have done extraordinary things", we use the Present Perfect for:

( ) a finished action in a determined time in the past.

( ) a finished action connected with the present.

b) In "...we've agreed to expand cooperation between our scientists, researchers, and engineers", we use the Present Perfect to:

( ) tell a story.

( ) announce news.

c) In "Now, our countries have not always agreed on everything", we use the Present Perfect to:

( ) talk about an action that hasn't happened at any time up to now.

( ) talk about an action that has happened some times up to now.

d) In "Over the last decade, the progress made by the Brazilian people has inspired the world", we use the Present Perfect to:

( ) talk about a change that has happened over a period of time.

( ) describe a past experience.

e) In "Since the moment we arrived, the people of this nation have graciously shown my family the warmth and generosity of the Brazilian spirit", the underlined statement refers to:

( ) a period of time.

( ) a specific point in time.

Language variation

Ever, never, already and yet are also used in American oral English.

2. Present Perfect or Past Simple? Write the time expressions in the right column.

yet – last week – that day – so far – already – two days ago
ever – never – when I was a child – yesterday – since – last year

Present Perfect	Past Simple

3. We normally use the present perfect to announce news of recent events. Put the words in the right order to find out the announcements.

a) "president / resigned / just / the / has"

_____

Secretary-General Madagascar.
Available at: <www.un.org/News/briefings/docs//2009/db090317.doc.htm>.
Accessed on: July 16, 2011.

b) baby / Penelope Cruz / has / a / just / had

_____

Available at: <http://cruelpink.wordpress.com/tag/penelope-cruz/>. Accessed on: July 16, 2011.

c) "life / my / paparazzi / ruined / the / have" (Lindsay Lohan)

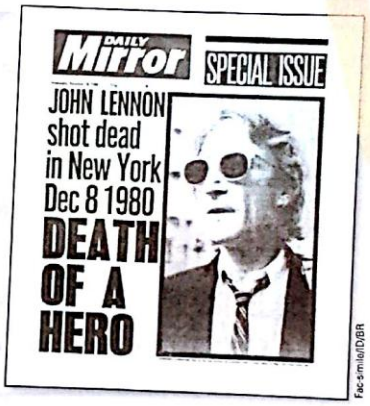
_____

Available at: <www.showbizspy.com/article/232823/lindsay-lohan-the-paparazzi-have-ruined-my-life.html>. Accessed on: July 16, 2011.

4. Choose the correct answer to complete the text (**a** to **d**).

It is difficult to believe that thirty years have passed (a) ..... the tragic murder of John Lennon. Although I (b) ..... only eight years old on December 8, 1980, the death of the former Beatle (c) ..... a huge impact on me at the time. Music was very important to me from an early age, and The Beatles (d) ..... the first band I ever loved and admired. Their songs helped shape my lifelong appreciation for music, and John Lennon's death was the first time, in my life, that I had lost someone who meant a great deal to me.

Available at: <www.associatedcontent.com/article/6087166/remembering_the_death_of_john_lennon.html?cat=33>. Accessed on: July 16, 2011.



Fac-simile/D/BR

a) ( ) for	( ) since	( ) yet
b) ( ) had	( ) were	( ) was
c) ( ) had	( ) have	( ) has had
d) ( ) was	( ) were	( ) have been

5. In "It is difficult to believe that thirty years have passed...", we use the present perfect to:

( ) talk about the duration of an event.
( ) talk about the specific time an event happened.

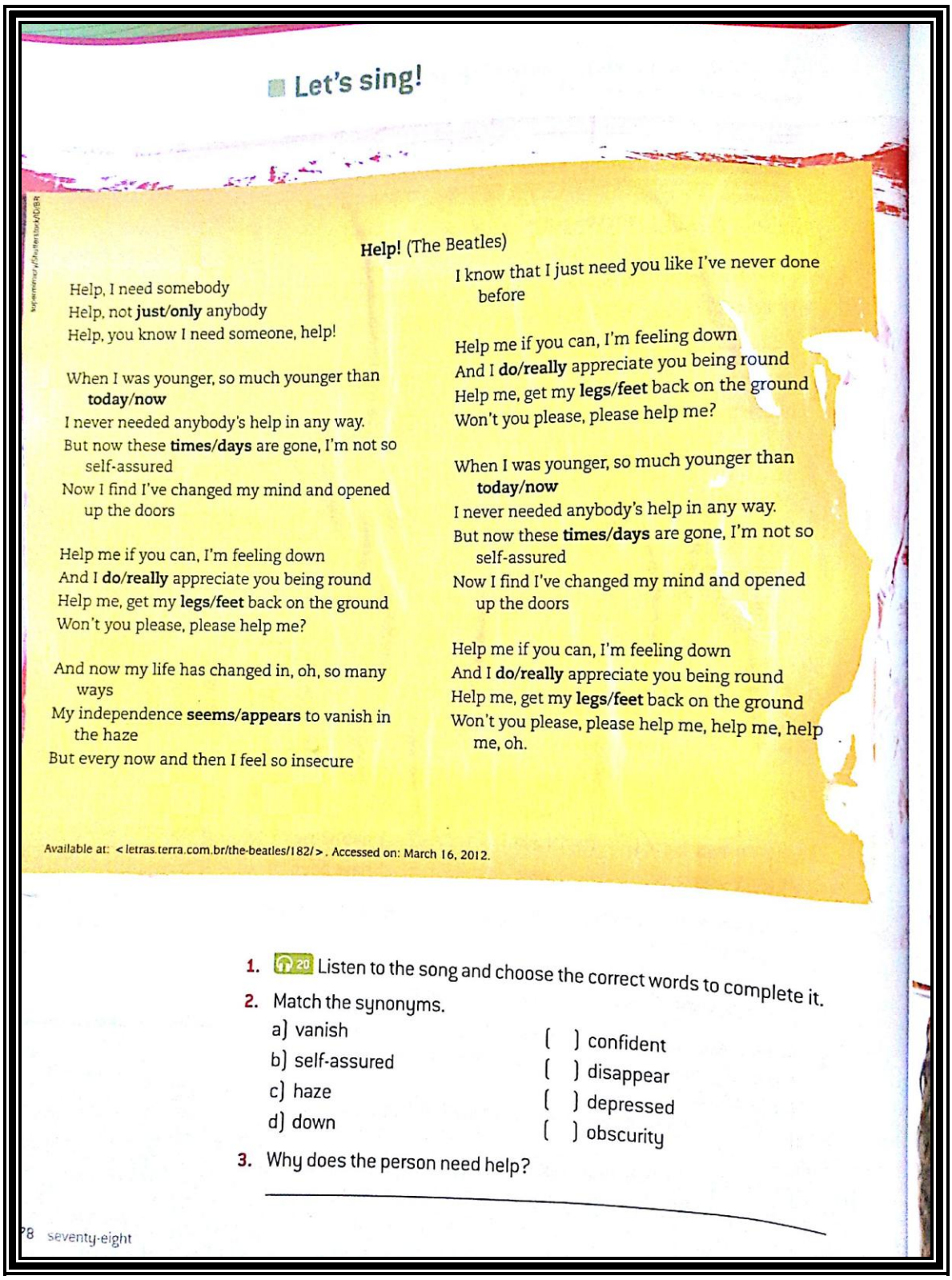
6. In the headline "John Lennon shot dead in New York Dec 8 1980. Death of a hero" there is an omission. Mark the correct version of the full headline.

( ) John Lennon was shot dead in New York Dec 8 1980. Death of a hero.
( ) John Lennon has been shot dead in New York Dec 8 1980. Death of a hero.

Grammar note

It is common in spoken American English to use the past simple with ever. Example: "The Beatles were the first band I ever loved and admired".

ANEXO 14 – *Let's sing!*



Let's sing!

Help! (The Beatles)

Help, I need somebody
Help, not **just/only** anybody
Help, you know I need someone, help!

When I was younger, so much younger than **today/now**
I never needed anybody's help in any way.
But now these **times/days** are gone, I'm not so self-assured
Now I find I've changed my mind and opened up the doors

Help me if you can, I'm feeling down
And I **do/really** appreciate you being round
Help me, get my **legs/feet** back on the ground
Won't you please, please help me?

And now my life has changed in, oh, so many ways
My independence **seems/appears** to vanish in the haze
But every now and then I feel so insecure
I know that I just need you like I've never done before

Help me if you can, I'm feeling down
And I **do/really** appreciate you being round
Help me, get my **legs/feet** back on the ground
Won't you please, please help me?

When I was younger, so much younger than **today/now**
I never needed anybody's help in any way.
But now these **times/days** are gone, I'm not so self-assured
Now I find I've changed my mind and opened up the doors

Help me if you can, I'm feeling down
And I **do/really** appreciate you being round
Help me, get my **legs/feet** back on the ground
Won't you please, please help me, help me, help me, oh.

Available at: <letras.terra.com.br/the-beatles/182/>. Accessed on: March 16, 2012.

1. 20 Listen to the song and choose the correct words to complete it.
2. Match the synonyms.

a) vanish	( ) confident
b) self-assured	( ) disappear
c) haze	( ) depressed
d) down	( ) obscurity

3. Why does the person need help?

_____

78 seventy-eight

4. Complete the chart with the adjectives **insecure, independent, down, self-assured.**

The person used to feel:	_____	_____
Now the person feels:	_____	_____

5. In "And now my life **has changed** in so many ways", the Present Perfect is used to:
   ( ) announce news of recent events.
   ( ) show that the past events are connected with the present.

6. Listen to the words below.
   a) Underline the last letter pronounced.
   life – appreciate – before – haze
   b) Complete the rule:
   When _____ letter in a word, it is usually **silent**. The consonant is actually the last sound.

7. Listen to the song again and sing along!

8. Read the following verses and underline the correct alternative to complete the rules:

"Help! I need **somebody**." "Help! Not just **anybody**."	"Help! You know I need **someone**." "I never needed **anybody**'s help in any way."

   a) We use **some + body/one/thing/where** in affirmative/negative/interrogative sentences.
   b) We use **any + body/one/thing/where** in affirmative/negative and interrogative sentences, such as: He didn't write anything. Has anybody finished the exercise?

Grammar note

The words **every** and **no** are opposites. They are used in affirmative sentences. Examples:
- The party was crowded. **Everybody** was there.
- The stadium was completely empty. **Nobody** was there.

9. Complete Beyoncé's response to a question with **some/any** + one/thing/where.

Interfoto/Lainstock

INTERVIEWER: What keeps you balanced?

BEYONCÉ: My family, definitely. There's always one or two family members with me at all times. They're right there [points to the back of the room]. I don't go _____ without _____ that loves me and that can tell me the truth. Family is so important to me.'

Available at: <www.ivillage.co.uk/beyonce-knowles-interview/80297>. Accessed on: July 16, 2011.

franco's photos/Shutterstock/ID/BR

ANEXO 15 – *Let's read, talk and write!*

Let's read, talk and write!

1. Answer this poll:

a) Do you illegally download media (music, movies, TV shows) off the Internet?

( ) Yes. ( ) No.

b) What type of media do you download most?

( ) Music. ( ) Movies. ( ) TV shows.

( ) Other: _____

c) How often do you download online?

( ) Once a day. ( ) Twice a week. ( ) Once a week. ( ) Once a month.

2. The previous poll was part of a study on illegal media downloading. Read the following text, published in April 2009, and answer the questions on the next page.

Illegal Media Downloading: A Federal Offense but a Campus Norm

"Did you see the new Gossip Girl last night?"

"Yeah, during study hall!"

Conversations like this about the latest shows or movies are the norm on campus. But with limited access to TV, how do boarding students keep up with current broadcasts?

The answer is attributed to the rising popularity of illegal media downloading sites such as limewire and surfthechannel.com. These sites enable students to download music, movies, and TV shows, and keep up to date with their favorite programs.

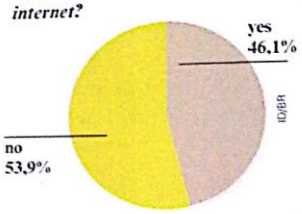
Why do we download off the internet? According to a recent survey, a vast majority enjoyed the cost (read: free) and the convenience. Rose Pember '11 also claimed, "Not everything is on iTunes."

Downloading media from unofficial sources is a criminal offense, however. "It seems the school and ITS focus on it [illegal downloading] only because of viruses, not 'artists' rights," said Pember.

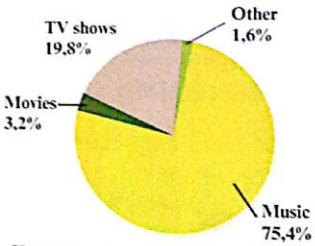
When questioned about the immorality of illegal downloads, Curtis Oh '11 said, "They [artists] should choose a different job if they have a problem. Part of being an artist is being pirated." [...]

Available at: <http://scroll.deerfield.edu/?p=109>. Accessed on: July 16, 2011.

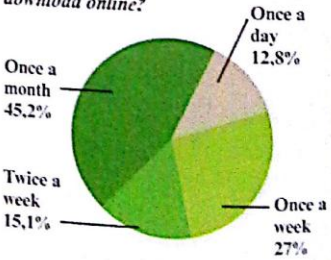
Do you illegally download media (music, movies, TV shows) off internet?



What type of media do you download the most?



How often do you download online?



Check (✓) what is true about the text.

a) ( ) Boarding students usually watch the latest TV shows on television.
b) ( ) Illegal media downloading is becoming more popular each passing day.
c) ( ) The main advantages of downloading media off the Internet are: it's free and convenient.
d) ( ) You can find anything on iTunes.
e) ( ) Schools are more preoccupied with computer viruses than artists' rights.

3. Explain why quotation marks (" ") were used in:

"Did you see the new Gossip Girl last night?"
"Yeah, during study hall!"

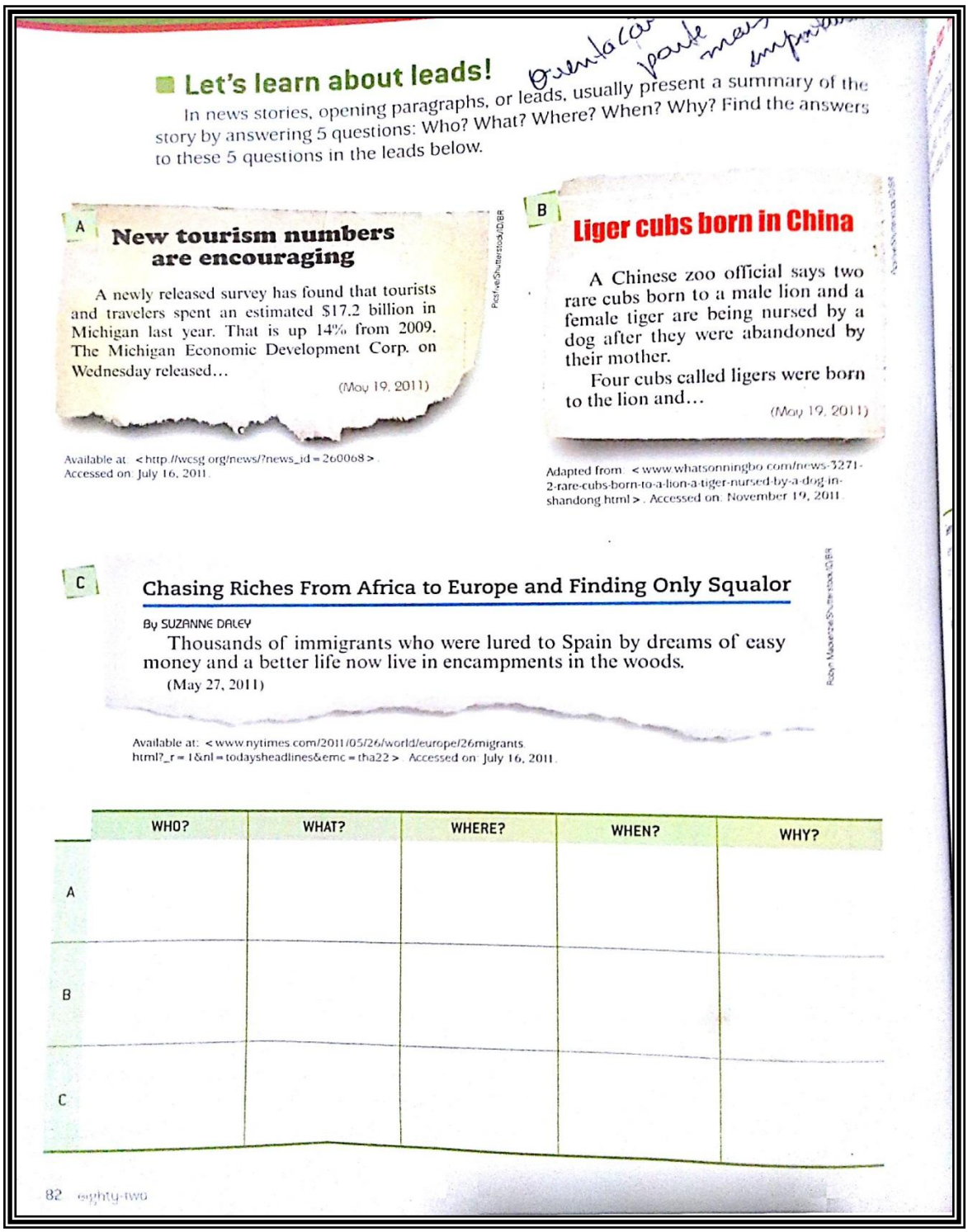
_____

4. Can you try to summarize this article? Some parts are done for you.

The text is about _____ Students download _____ According to a recent survey, they download media off the Internet because it's _____ It is a criminal offense to _____

5. Groups of 6 to 8 participants – go back to exercise 1 on page 80 and compare your answers. Then draw graphs to represent the results of your group. Take as models the graphs beside the text.
Draw your graphs here. Share your results with the class.

ANEXO 16 – *Let's learn about leads!*



Let's learn about leads!

In news stories, opening paragraphs, or leads, usually present a summary of the story by answering 5 questions: Who? What? Where? When? Why? Find the answers to these 5 questions in the leads below.

A

New tourism numbers are encouraging

A newly released survey has found that tourists and travelers spent an estimated $17.2 billion in Michigan last year. That is up 14% from 2009. The Michigan Economic Development Corp. on Wednesday released…

(May 19, 2011)

Available at: <http://wcsg.org/news/?news_id=260068>. Accessed on: July 16, 2011.

B

Liger cubs born in China

A Chinese zoo official says two rare cubs born to a male lion and a female tiger are being nursed by a dog after they were abandoned by their mother.

Four cubs called ligers were born to the lion and…

(May 19, 2011)

Adapted from: <www.whatsonningbo.com/news-3271-2-rare-cubs-born-to-a-lion-a-tiger-nursed-by-a-dog-in-shandong.html>. Accessed on: November 19, 2011.

C

Chasing Riches From Africa to Europe and Finding Only Squalor

By SUZANNE DALEY

Thousands of immigrants who were lured to Spain by dreams of easy money and a better life now live in encampments in the woods.

(May 27, 2011)

Available at: <www.nytimes.com/2011/05/26/world/europe/26migrants.html?_r=1&nl=todaysheadlines&emc=tha22>. Accessed on: July 16, 2011.

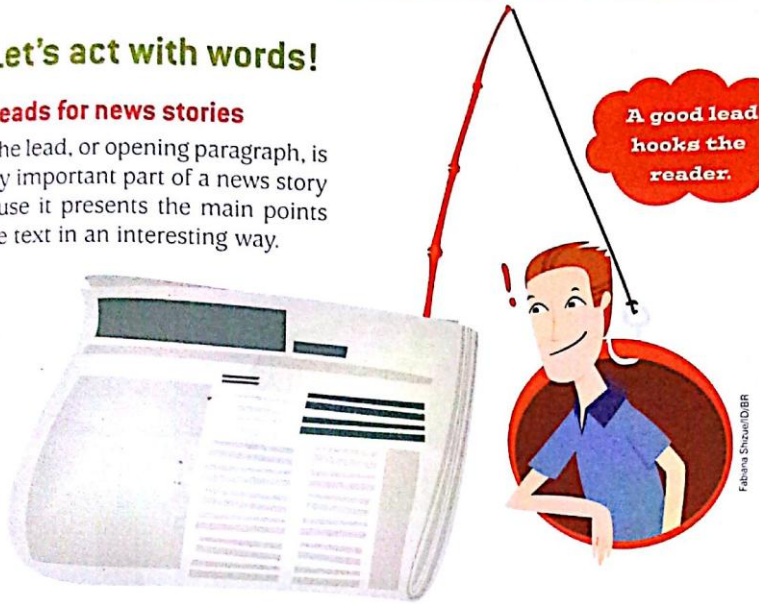
	WHO?	WHAT?	WHERE?	WHEN?	WHY?
A					
B					
C					

ANEXO 17 – *Let's act with words!*

Let's act with words!

Leads for news stories

The lead, or opening paragraph, is a very important part of a news story because it presents the main points of the text in an interesting way.



Genre: Lead (opening sentence(s) or paragraph in a news story)	**Purpose:** Make an attractive summary of the news story motivate the reader to read the complete text.	**Tone:** Formal
Writer: You **Audience:** Magazine readers	**Typical grammar patterns:** Present Perfect Simple Past Simple Present	**Key vocabulary items:** (They depend on the topic of the news.)
Text structure: One or two sentences or a paragraph answering some of the following questions: Who? What? Where? When? Why? How? Usually 25 to 40 words		

Writing guidelines

Organizing

1. Watch Brazilian TV news, read newspapers and magazines, and select interesting news to be included in the form of leads in your magazine project.

Preparing the first draft

2. Make a first draft.
3. Use the glossary or a dictionary to help you.
4. Find pictures to illustrate.

Peer editing

5. Evaluate and discuss it with a classmate.
6. Make the necessary corrections.

Publishing

7. Write the final version and include it in your magazine.

ANEXO 18 – Learning strategies – Magazine Project

Learning strategies

Magazine Project

You have learned to write an advice column (letters asking for advice and responses to those letters), horoscopes, news stories, interviews, leads, book summaries, fairy tales, and poetry. All these different genres will be part of your magazine project. But you can add others.

You can add advertisements of the products you like, film and music reviews, photographs and drawings, sports news, political news, celebrity news, school news, cooking recipes, protest signs, cartoons, biographies, fact files, tips on different topics (ex. recycling), tourism information, etc.

You have already studied most of these genres, but if you use the following strategies, you can easily create new texts.

- ✓ Find some examples of the text.
- ✓ Analyse each example:
  - its theme;
  - its communicative objective;
  - in which kind of magazine it appears;
  - in which part of the magazine it appears;
  - who the reader is.
- ✓ Analyze the example and observe:
  - its language structure;
  - its vocabulary;
  - its textual organization;
- ✓ Write your text:
  - ask your classmates and teacher to read it and give you feedback.