

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP**

**ALESSANDRA PORTO DA SILVA**

**CADERNO DO ALUNO DO 8º ANO – EM BUSCA DA  
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

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

**SÃO PAULO  
2016**

**ALESSANDRA PORTO DA SILVA**

**CADERNO DO ALUNO DO 8º ANO – EM BUSCA DA  
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Monografia apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Professora Doutora Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa

**SÃO PAULO  
2016**

## FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Alessandra Porto. *Caderno do Aluno 8º Ano – Em busca da aprendizagem significativa*. São Paulo, 2016.

Orientadora: Professora Doutora Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

Monografia (Latu Sensu) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de Concentração: Linguagem e Educação.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa

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

Assinatura:

Local: / /

Dedico este trabalho a meu marido, grande incentivador, por seu apoio e por sempre acreditar na minha capacidade de vencer os desafios.

A meus pais, por sempre terem sido meus grandes exemplos.

A meus filhos, por serem minha fonte de inspiração e razão de existir.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus por dar-me sempre a força e a coragem necessárias para vencer os desafios.

A meu marido, meu porto seguro.

A meus pais, meus exemplos.

A meus filhos, minha inspiração e razão de existir.

A meus familiares por sempre acreditarem em minha capacidade e entenderem a minha ausência.

A todas as professoras do curso de Práticas Reflexivas, de forma especial à Professora Mestre Elizabeth Pow, Professora Mestre Luciana Penna e Professora Doutora Rosinda Ramos, pela gentileza, prestatividade e amizade.

A minha orientadora, Professora Doutora Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa, pela parceria que possibilitou a realização deste trabalho.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a Cultura Inglesa e a PUC pela oportunidade de fazer parte deste curso de Especialização.

Também direciono meus agradecimentos a Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani por seu pioneirismo e exemplo.

*Se temos de esperar,  
que seja para colher a semente boa  
que lançamos hoje no solo da vida.  
Se for para semear,  
então que seja para produzir  
milhões de sorrisos,  
de solidariedade e amizade..*

*Cora Coralina*

## RESUMO

Este trabalho tem por finalidade a análise do material didático Caderno do Aluno do 8º Ano, elaborado e distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, à luz da teoria da aprendizagem significativa segundo Carl Rogers, e tem como ponto de partida a necessidade de uma professora da rede pública estadual de São Paulo de conhecer o referido material e ressignificá-lo após esta análise. Ao longo do trabalho serão analisados os Parâmetros Nacionais Curriculares e o Currículo do Estado de São Paulo com a finalidade de identificar e definir o que estabelecem como objetivos para o processo de ensino-aprendizagem deste público específico. Serão também discutidos os conceitos teóricos sobre ensino-aprendizagem a serem utilizados como parâmetros para a análise proposta. Ao fim do trabalho, apresentarei a análise do material do aluno e consequente conclusão acerca da presença de elementos facilitadores para a efetivação da aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Aprendizagem significativa, material didático

## **ABSTRACT**

This work aims to analyze the didactic material Student Notebook of the 8th year, prepared and distributed by the State of São Paulo Department of Education, in light of the significant learning theory according to Carl Rogers, and starts on the need of a teacher of the public educational network of São Paulo to know this material and re-signify it after this analysis. Throughout the work the National Curricular Parameters and the Curriculum of the State of São Paulo will be analyzed with the purpose of identifying and defining what they establish as objectives for the teaching-learning process of this specific public. The theoretical concepts on teaching-learning to be used as parameters for the proposed analysis will also be discussed. At the end of the work, I will present the analysis of the student material and consequent conclusion about the presence of facilitating elements for the realization of a meaningful learning.

**Key-word:** Significant learning, didactic material

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>4</b>
<b>1.1 OS PCN E CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO - OBJETIVOS DO ENSINO DE INGLÊS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>4</b>
<b>1.2 TEORIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b> .....	<b>13</b>
<b>1.2.1 Concepções de Ensino e Aprendizagem</b> .....	<b>14</b>
<b>1.2.2 O Humanismo e Aprendizagem Significativa segundo Carl R. Rogers</b> .....	<b>15</b>
<b>2- METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2 CONTEXTO DE PESQUISA</b> .....	<b>21</b>
<b>2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA</b> .....	<b>22</b>
<b>3- ANÁLISE DO CADERNO</b> .....	<b>23</b>
<b>3.1 CRITÉRIOS DE ANÁLISE</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2 ANÁLISE DO CADERNO</b> .....	<b>25</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>38</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>40</b>
<b>ANEXO 1 – CADERNO DO ALUNO - SITUATED LEARNING 1</b> .....	<b>41</b>
<b>ANEXO 2- CADERNO DO PROFESSOR – SITUATED LEARNING 1</b> .....	<b>46</b>

## INTRODUÇÃO

A necessidade de comunicar-se nos mais diferentes contextos desde tempos muito remotos, seja por questões diplomáticas, comerciais, culturais ou militares, nos leva a entender a necessidade de conhecer outros idiomas. Desde tempos remotos este conhecimento é um diferencial que garante ao falante status social diferenciado, já que o saber está diretamente relacionado ao poder.

No contexto brasileiro Leffa (1999) nos chama a atenção ao fato de uma valorização histórica dos idiomas clássicos, grego e latim, ensinados através de exercícios de tradução de literatura clássica. Apenas após a chegada da Família Real inclui-se no currículo escolar o ensino de línguas modernas. Entretanto o autor ressalta que “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical”.

Ao longo dos anos a importância dada ao estudo dos idiomas estrangeiros foi reduzida de forma gradativa. Se no princípio outras disciplinas eram estudadas a partir das traduções de clássicos, com o passar dos anos e as sucessivas reformas o ensino de línguas foi relegado a um segundo plano através da redução de sua carga horária semanal no currículo. As LDBs de 1961 e 1971 desprivilegiam as Línguas Estrangeiras Modernas (LEMs) quando as deixam a cargo dos Conselhos Estaduais recomendando que sejam oferecidas de acordo com as condições e possibilidades dos estabelecimentos de ensino.

A legitimação das LEMs como disciplina somente voltará a ocorrer com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que em seu Art. 26 § 5º dispõe sobre o ensino da língua estrangeira no ensino fundamental: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1998) (PCN) “a aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e cidadão”.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008) dispõe sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM):

“Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas; trata-se, sim, de promover, no estudo da LE, o engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticos que possibilitem ao estudante o conhecimento de si e do outro, diferentes formas de interpretação do mundo”.

De forma direcionada aos alunos do 8º Ano (7ª Série) a Proposta Curricular do Estado de São Paulo discorre afirmando que “os temas tratados (...) expandem o olhar dos alunos novamente para o outro e o que acontece ao seu redor”.

Como professora da rede de ensino estadual de São Paulo percebo como maior desafio fazer com que os alunos do 8º ano aceitem o ensino de LE, especificamente da Língua Inglesa (LI), como ferramenta que lhes possibilite posicionar-se de forma mais efetiva e crítica.

De forma geral, vejo que para muitos (educadores, alunos e/ou responsáveis) permanece a imagem de que o ensino de LE não é algo relevante, principalmente para os alunos da rede pública que reproduzem o discurso excludente “para que aprender uma língua estrangeira se não sei nem o português”. Tal discurso, pode ser apontado como contraditório uma vez que todos utilizam o idioma no dia-a-dia, seja em jogos ou em expressões faladas ou escritas em diferentes situações comunicativas, em especial nas diferentes mídias sociais.

O rompimento desta barreira criada pelo paradigma da autoexclusão apontado por Leffa (2007) talvez seja possível através de uma aprendizagem significativa.

Inúmeros têm sido os trabalhos que visam uma definição de o que seja e como alcançar essa aprendizagem significativa. Segundo Pelizzari (2002), Ausubel propõe que a aprendizagem significativa seja a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos de forma a possibilitar a assimilação, construção e reconstrução de conhecimento de forma agradável e eficaz.

Inquieta, não apenas a mim, mas a diversos professores e estudiosos, o como levar os alunos a esta construção e reconstrução de conhecimento de forma agradável e eficaz proposta por Ausubel. Andrade (2014) em sua tese de Mestrado propõe-se a identificar as necessidades percebidas pelos alunos de língua inglesa.

Direcionando esta pesquisa a alunos do 8º ano e considerando questões relativas ao desenvolvimento físico e psicológico deste público, considero relevante destacar que segundo Bellodi (2015), nesta fase podemos verificar a mudança entre

as fases classificadas por Piaget como operacional concreto, caracterizada pela aquisição de lógica elementar, e operatório formal, na qual há a habilidade de compreender o conceito de probabilidade e o surgimento do egocentrismo adolescente.

Na tentativa de atingir de forma eficaz este público específico e considerando a disponibilidade de material didático na rede pública estadual de São Paulo proponho como pergunta de pesquisa “até que ponto a aprendizagem significativa é contemplada nos Cadernos do Aluno do 8º Ano?”.

Esta pergunta se desdobra, primeiramente, pela necessidade de verificar o posicionamento dos documentos oficiais quanto a o que o e como deve ser ensinado aos alunos desta faixa específica. Em seguida torna-se necessária a definição de o que é aprendizagem significativa.

Estas análises e definições serão apresentadas no primeiro capítulo, Fundamentação Teórica.

No segundo capítulo, Metodologia de Pesquisa, apresentarei os critérios que embasam este trabalho.

No terceiro capítulo, Análise do Caderno, partindo dos critérios elencados, realizarei a análise efetiva do Caderno ao Aluno, volume 1, tema 1.

## **1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo apresento os pilares teóricos que dão sustentação a esta monografia. Para tanto, este será subdividido em duas partes.

Na primeira parte, realizarei uma análise dos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais e do Currículo do Estado de São Paulo tendo por objetivo analisar o que deve ser ensinado ao aluno do 8º ano do Ensino Fundamental.

Na segunda, apresento uma análise das Teorias de Ensino-Aprendizagem que tradicionalmente embasam as práticas dos professores no contexto brasileiro, com enfoque na teoria de Carl Rogers, questão central desta monografia.

### **1.1 OS PCN E CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO - OBJETIVOS DO ENSINO DE INGLÊS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Nesta seção apresentarei um resumo dos objetivos de ensino de inglês para o Ensino Fundamental descritos nos documentos oficiais, iniciando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, e finalizando com a análise do Currículo do Estado de São Paulo.

Em carta introdutória direcionada aos professores contida no documento PCN (5ª a 8ª séries) 1998, Paulo Renato Souza, Ministro da Educação e do Desporto, afirma que o papel da educação no desenvolvimento das pessoas e sociedades neste novo milênio nos remete a necessidade da construção de uma escola capaz de formar cidadãos que estejam preparados para as novas exigências do mercado de trabalho.

Reforçando tal afirmação, os PCN apontam como Objetivos para o Ensino Fundamental:

- “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição,

a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.” (BRASIL, p.7-8, 1998)

Considerando a afirmação primeiramente apresentada e os Objetivos do Ensino Fundamental podemos verificar que o foco deste documento é a educação visando o preparo da criança/adolescente para a vivência social, cidadã, política e profissional.

O ensino de Língua Estrangeira, doravante LE, é apresentado como uma “possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, p.15, 1998), e deve, portanto, focar a habilidade discursiva de modo a favorecer a ação no mundo social, de forma dirigida principalmente a habilidade leitora, ao considerarmos a realidade brasileira.

O documento, entretanto, é apresentado como “fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira” (BRASIL, p.19, 1998) e não como um manual rígido a ser seguido, permitindo assim as necessárias adaptações às diferentes realidades encontradas nas escolas de nosso país.

O documento prega uma revalorização do ensino de Língua Estrangeira, nas escolas do Brasil, em oposição ao proposto na Lei de Diretrizes e Bases, doravante LDB, de 1971 na qual, segundo Leffa:

“A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.” (LEFFA, p.14, 1999 )

Ainda segundo o autor, a LDB de 1996 reavalia o ensino da Língua Estrangeira, e em seu Art.26 § 5º esclarece a posição da LE no Ensino Fundamental:

"Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (BRASIL *apud* LEFFA, p.15, 1999)

Considerando o exposto pelo autor, verificamos que a orientação contida nos PCN encontra-se em total consonância com a LDB de 1996, e que os documentos oficiais pregam de forma uníssona o ensino de LE como ferramenta de construção da consciência e engajamento discursivos.

De forma a justificar a proposta de que ao menos uma habilidade comunicativa, no caso a leitora, seja privilegiada os PCN registram que:

"(...) considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura técnica ou de lazer." (BRASIL, p.20, 1998)

Tal afirmação pode ser agora questionada, uma vez que seu registro deu-se anteriormente ao desenvolvimento das tecnologias de mídia digital e redes sociais que hoje são realidade em todo o mundo.

Entretanto, o mesmo não se pode afirmar em relação ao seguinte registro:

"Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (...)" (BRASIL, p. 21, 1998)

Esta afirmação sim apresenta um quadro real da vivência de alunos e professores em sala de aula, sem desmerecer os esforços reais empreendidos e iniciativas no sentido de capacitar os professores e desenvolver materiais didáticos, a exemplo do que ocorre no Estado de São Paulo com parcerias como a do Estado, do Centro de Cultura Inglesa e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo na concepção e realização do Curso de Especialização em Práticas Reflexivas e

Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública e a própria criação e implantação dos Cadernos.

O documento apresenta uma visão sociointeracional da linguagem, considerando que toda a mensagem ao ser construída deve refletir aquele que a produz e seu destinatário, além do meio através do qual é elaborada e o contexto histórico e social em que estão inseridos.

Especificamente relacionado ao ensino da Língua Inglesa, doravante LI, os PCN apresentam o idioma como hegemônico, e destacam a necessidade da consciência crítica para a elaboração de contra discursos:

“Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos (...). A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para a sua transformação.” (BRASIL, p.40, 1998)

O documento apresenta, portanto, o ensino da LE como ferramenta de desenvolvimento e engajamento discursivo fundamental para a formação do senso crítico necessário a construção da cidadania.

Considerando o aluno como “ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo” (BRASIL, p.66, 1998) e as limitações encontradas nas escolas em âmbito nacional, os PCN definem como objetivos para o ensino de LE a serem alcançados ao longo dos quatro anos do ensino fundamental:

- “identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras 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 uma língua estrangeira, 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 parte 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.” (BRASIL, p.66-67, 1998)

Já o Currículo do Estado de São Paulo, doravante Currículo, documento que dá origem aos Cadernos do Professor e do Aluno, utilizados em todo o Estado como material de referência para o ensino de LI, bem como parâmetro para todas as políticas públicas direcionadas às escolas do Estado, proposto pela Secretaria de Educação do Estado em 2008 apresenta:

“(...) os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares.” (SÃO PAULO, p.7, 2010)

É constante a referência a necessidade de qualificar a educação recebida, no sentido de melhorar a qualidade do convívio, dos conhecimentos e das competências construídas durante a vida escolar, de forma a afirmar a escola como “lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo, tão necessário ao exercício de uma cidadania responsável” (SÃO PAULO, p.9, 2010).

De acordo com o documento a escola, entendida como o espaço no qual o aluno deve encontrar a oportunidade de experimentar além de acumular conhecimento, deve ser espaço que favoreça o desenvolvimento da autonomia do aluno de forma a incluí-lo em uma sociedade que posterga sua entrada no mercado de trabalho e ao mesmo tempo espera que ao final o estudante tenha desenvolvido habilidades necessárias como adaptabilidade do discurso, capacidade de trabalho em equipe e liderança dentre outras tão valorizadas em nossa sociedade.

“(…) Com mais gente estudando, a posse de um diploma de nível superior deixa de ser um diferencial suficiente, e características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas. Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação.” (SÃO PAULO, p.10, 2010)

O documento também ressalta a importância do aprender a aprender como forma de administrar a autonomia e a necessidade de aprender a fazer e a conviver de forma solidária como base da educação ofertada a crianças, jovens e adultos.

Destaca também a necessidade de apropriação do conhecimento das múltiplas linguagens e diversos saberes científicos e tecnológicos como ferramenta contra a exclusão social.

Com tal intuito o ensino é direcionado a promover “as competências como eixo de aprendizagem” (SÃO PAULO, p.11, 2010).

“Um currículo referido a competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que ele contará para fazer sua leitura crítica do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas idéias e compartilhar novas e melhores formas de ser, na complexidade em que hoje isso é requerido. É com elas que, em síntese, ele poderá enfrentar problemas e agir de modo coerente em favor das múltiplas possibilidades de solução ou gestão.” (SÃO PAULO, p.13-14, 2010)

O documento afirma que a proposta curricular vem com consonância com a LDB 1996 que transforma a obrigatoriedade do ensinar em direito de aprender, assim, criando a possibilidade de promover aos alunos de forma igualitária a possibilidade de desenvolver suas competências ao invés da obrigatoriedade da assimilação de conteúdos.

É apontado como prioridade o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, sendo justificado por nosso contexto atual de múltiplas linguagens, entendendo linguagens como “sistemas simbólicos, com os quais recortamos e representamos o que está em nosso exterior, em nosso interior e na relação entre esses âmbitos” (SÃO PAULO, p.16, 2010).

“Por fim, é importante destacar que o domínio das linguagens representa um primordial elemento para a conquista da autonomia, sendo a chave para o acesso a informações e permitindo a comunicação de ideias, a expressão de sentimentos e o diálogo, necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada.” (SÃO PAULO, p.18, 2010)

Faz-se necessário lembrar que o professor e a escola já não são, hoje, os únicos detentores do conhecimento. O advento da tecnologia fez com que as informações estejam disponíveis a qualquer um, em qualquer lugar. Cabe hoje à escola preparar o aluno para que este saiba o que fazer com essas informações, ou seja, desenvolver naquele as competências necessárias para saber o que fazer com este conhecimento.

“O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área de conhecimento, e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho.” (SÃO PAULO, p.21, 2010)

O desenvolvimento das competências prepara o aluno para tomar decisões e escolhas conscientes em sua vida, desde escolher um alimento levando em consideração os produtos químicos utilizados até votar de forma consciente considerando a história dos candidatos.

O Currículo apresenta uma organização dos conteúdos em três grupos, sendo eles: Linguagens, Ciências Humanas e Ciências Naturais e Matemática.

Ateremos nosso foco no grupo de Linguagens que inclui o estudo da Língua Portuguesa, de uma Língua Estrangeira, a Educação Física e as Artes.

“A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias compreende um conjunto de disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Arte e Educação Física, no Ensino Fundamental e no Médio. Para a área, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 2006), a linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.” (SÃO PAULO, p.37, 2010)

As diferentes formas de expressão são então apresentadas como ferramentas para a compreensão de mundo e conseqüente protagonismo nas intervenções necessárias.

No tocante ao ensino da LEM, o documento ressalta a importância desta consciência linguística a fim de garantir o acesso a bens culturais da humanidade, de forma a levar o aluno a sentir efetivamente cidadão do mundo.

O documento destaca duas orientações históricas aplicadas ao ensino das LEM, sendo a primeira de foco estruturalista, ou seja, o foco na estrutura gramatical sem contextualização. A segunda orientação apresenta ênfase comunicativa, cujo foco passa a ser o uso da palavra, em última instância, de forma teatral.

Hoje surge uma terceira orientação pautada nos letramentos múltiplos. Enquanto as primeiras pautavam-se pelo saber e pelo fazer, essa nova orientação favorece a relação entre as duas anteriores de forma a promover a autonomia e a capacidade de reflexão.

O quadro a seguir, retirado do documento esclarece as relações entre as diferentes tendências.

<b>Orientação com ênfase estruturalista</b>	<b>Orientação com ênfase comunicativa</b>	<b>Orientação com ênfase no letramento</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber</li> <li>• Sistema linguístico</li> <li>• Ampliação do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer</li> <li>• Língua em uso</li> <li>• Funções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer e refletir sobre o fazer com as ferramentas do</li> </ul>

<p>repertório de estruturas gramaticais analisadas em textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Padrões prescritivos com base na linguagem verbal escrita</li> </ul>	<p>comunicativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação de repertório de práticas orais por meio de diálogos</li> <li>• Padrões de comunicabilidade com base na oralidade</li> </ul>	<p>pensar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações entre forma e uso</li> <li>• Ampliação do repertório de práticas de leitura com base nas relações entre oralidade e escrita</li> <li>• Padrões de adequação com base no conhecimento das convenções de diferentes modalidades e gêneros textuais (orais e escritos)</li> </ul>
---	--	--

(SÃO PAULO, p.43, 2010)

É preciso levar em consideração as significativas mudanças pelas quais os alunos do Ensino Fundamental II passam no início do ciclo, e leva-los a desenvolver sua capacidade de planejar, organizar e monitorar a própria aprendizagem, com a finalidade de alcançar um engajamento que os leve a construção da necessária autonomia para aprender a aprender.

## 1.2 TEORIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nesta seção apresentarei definição das principais teorias de ensino-aprendizagem e em seguida dedicarei especial atenção às teorias humanistas de Carl Rogers e sua definição de aprendizagem significativa, foco principal da análise realizada nesta monografia.

### 1.2.1 Concepções de Ensino e Aprendizagem

Nesta seção apresento de forma sucinta definições das principais concepções de ensino e aprendizagem que mais influenciaram a educação brasileira.

Dentre estas os PCN destacam como as mais historicamente relevantes as que se baseiam nas visões behaviorista, cognitivista e sociointeracional.

Apesar de, a princípio, as ações ensinar e aprender parecerem algo simples e totalmente inerente aos seres vivos, este processo tornou-se objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento que objetivam entendê-lo e potencializá-lo.

Dentre estas diferentes áreas do conhecimento destacam-se por sua contribuição para a elaboração das concepções teóricas que orientam o ensino de LE a psicologia e a linguística.

Na visão behaviorista, a aprendizagem de LE é entendida como a aquisição de hábitos linguísticos, considerando uma sequência de ESTÍMULO, RESPOSTA e REFORÇO. Em sala de aula, tal visão resultou em uma imagem na qual o professor é tido como elemento detentor do conhecimento e o aluno como ser que deve reproduzir fielmente aquilo que lhe é transmitido. Se essa reprodução é adequada, existe um reforço positivo e passa-se a um próximo estágio. Caso a reprodução não seja a esperada, o reforço é negativo e o aluno deve repetir a ação até o professor a considerar suficiente. Temos então o desenvolvimento de um processo repetitivo e desconexo, no qual o foco era a precisão e os erros eram tidos como algo inadmissível que deveria ser prontamente eliminado.

Na visão cognitivista o foco passa a ser o aluno e as estratégias utilizadas por ele para a aquisição do conhecimento. No ensino de LE, o aluno passa a ser exposto a esta LE e, através da comparação com a língua materna, começa a criar possibilidades comunicativas. O erro passa então a ser entendido como parte do processo de aprendizagem, pois uma vez que ocorreu o erro é porque houve uma tentativa de comunicação baseada em uma transferência linguística através da criação de uma interlíngua.

Os PCN destacam:

“Uma contribuição importante do enfoque cognitivista foi chamar a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Por exemplo, há alunos que se utilizam mais de meios auditivos e outros de meios visuais da mesma forma que alguns tem mais sucesso no uso de estratégias

sociointeracionais devido ao fato de serem mais extrovertidos.”  
(BRASIL, p.57, 1998)

A visão sociointeracional, em contra ponto às anteriores que tinham por personagem principal ora o professor proprietário do conhecimento, ora o aluno e suas estratégias de aprendizagem, foca a interação destes atores.

Também chamada de histórico-social ou sociocultural, esta visão propõe que a aprendizagem seja vista como processo cooperativo entre o aprendiz e um par mais competente que o ajuda a construir significado.

### **1.2.2 O Humanismo e Aprendizagem Significativa segundo Carl R. Rogers**

Nesta seção apresento um resumo da biografia de Carl R. Rogers e das ideias defendidas por este, tendo por base a pesquisa realizada pela Doutora Vera Lucia Cabrera Duarte, e que se aplicarão a análise proposta nesta monografia.

A teoria humanista surge no início dos anos 60 com a fundação da *Association for Humanistic Psychology*, por um grupo de psicólogos, dentre eles Carl R. Rogers, que pretendem propor uma alternativa ao behaviorismo e a orientação psicanalítica.

Carl Ramson Rogers nasceu em 08 de Janeiro de 1902, no município de Oak Park, Illinois. Membro de uma família rígida de fé protestante cresceu no campo onde surgiu seu interesse pela Zoologia e pela Botânica, o que o levou a cursar Agronomia. Fortemente influenciado por sua participação na Associação Cristã de Jovens, transferiu-se para o curso de história ambicionando melhor preparação para uma vida profissional religiosa. Estudou por dois anos no *Union Seminary* e assumiu posição de pastor numa pequena igreja.

Segundo Duarte (1996) os estudos desenvolvidos levaram o autor a repensar sua profissão enquanto religioso e este percebeu “que sempre se interessaria por questões relativas ao sentido da vida e à possibilidade de uma melhoria construtiva da vida do indivíduo” (p.12). Tal descoberta leva o estudioso a desistir da carreira religiosa e dedicar-se ao estudo da Psicologia.

“A vida pessoal, profissional e a obra de Rogers estão intimamente entrelaçadas: ele fundamentou suas teorias a partir de suas experiências e, refletindo sistematicamente sobre sua prática, refez e ampliou alguns de seus construtos, evoluindo em seu pensamento e

constituindo três fases distintas que facilitam a compreensão de suas teorias como um todo.” (DUARTE, p.12, 1996)

Dono de uma obra extensa e diversificada que conta com 16 livros e artigos além da participação em debates, mesas-redondas e palestras, resultado das observações do autor e sua equipe de pesquisa. Destas observações surgiram hipóteses que deram origem a um esquema teórico que tem por objetivo traduzir os resultados obtidos.

“O núcleo desse esquema foi a Teoria da Terapia, da qual sucederam-se formulações sobre a Teoria da Personalidade, Teoria das Relações Humanas, Teoria da Pessoa em Pleno Funcionamento, assim como originaram-se formulações relativas a implicações dessas teorias em várias áreas das relações humanas, tais como: educação, vida familiar, lideranças e conflitos de grupo.” (DUARTE, p.13, 1996)

Criador da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) propõe na psicologia a Terapia Centrada no Cliente, e estende os mesmos princípios a outras áreas, dentre elas a educação. Tendo exercido a função de professor universitário por vários anos, Rogers envolveu-se com a questão de ensino e aprendizagem e propõe um Ensino Centrado no Estudante.

Cabe, entretanto, ressaltar que apesar da experiência de Rogers como educador seus construtos tem origem em sua vivência de terapeuta e são fruto da transferência desta para a teoria da aprendizagem.

“Naturalmente, trata-se de contextos muito diferentes: a educação conta com uma instituição, um sistema no qual professor e alunos tem um papel específico a desempenhar e que lhes é constantemente cobrado. No entanto, se tomarmos a meta da terapia centrada no cliente – que é a busca da pessoa (...) aberta à experiência e em constante mudança – podemos perguntar: por que não transpor as hipóteses e métodos dessa terapia para a situação de ensino/aprendizagem, uma vez que um dos desafios da educação é a formação de indivíduos capazes (...)” (DUARTE, p.14, 1996)

A teoria da aprendizagem de Rogers tem, portanto, raiz na teoria da terapia.

Como princípio básico da A.C.P. de Rogers teremos a Tendência Atualizante Inerente à Pessoa. Esta tendência pode ser definida como evolucionária já que nos

remete ao processo natural de manutenção da vida e crescimento orgânico, o que leva o ser humano a se desenvolver, aprender e criar apesar de todas as dificuldades e limitações a que seja exposto.

Cury (*apud* Duarte, 1996) esclarece que esta tendência “(...) abrange, além disto, as manifestações de expansão e crescimento que ultrapassam a noção estrita da motivação. Ela se manifesta na totalidade do organismo e unicamente na totalidade, incluindo o ser físico e psicológico.” (p.17).

No tocante a Aprendizagem Significativa Duarte elenca 10 pressupostos apresentados por Rogers em seu livro *Freedom to Learn*. São eles:

1. “Os seres humanos tem natural potencialidade de aprender;
2. A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com seus próprios objetivos;
3. A aprendizagem que envolve mudança na formação de cada um, na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar reações;
4. As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo;
5. Quando é fraca a ameaça ao “eu” pode se perceber a experiência sob formas diversas e a aprendizagem pode ser levada a efeito;
6. É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa;
7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa, responsabilmente, do seu processo;
8. A aprendizagem autoiniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é mais durável e impregnante;
9. A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas, quando a autocrítica e a autoapreciação são básicas, e a avaliação feita por outros tem importância secundária;
10. A aprendizagem mais socialmente útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.” (DUARTE, p.17-18, 1996)

Tais pressupostos, apesar de imprecisos e muito amplos, serviram de parâmetros para outros estudiosos.

Duarte (1996) destaca o trabalho realizado por Mahoney e apresenta o conjunto de nove princípios elaborado pelo autor.

1. “Todo aluno tem potencialidade para aprender e tendência a realizar essa potencialidade;
2. Todo aluno possui ‘capacidade organísmica de valorização’;
3. Todo aluno manifesta resistência à aprendizagem significativa;
4. Se é pequena a resistência do aluno à aprendizagem significativa, então ele realiza sua potencialidade para aprender;
5. O aluno, ao realizar sua potencialidade para aprender, torna-se aberto à experiência e reciprocamente;
6. A autoavaliação é função da ‘capacidade organísmica de valorização’;
7. A criatividade é função da autoavaliação;
8. A autoconfiança é função da autoavaliação;
9. A independência é função da autoavaliação.” (DUARTE, p.19, 1996)

De forma geral todos estes princípios nos levam a refletir sobre a importância do papel do aluno em seu processo de aprendizagem.

Com base no que foi apresentado até o momento, fica clara a capacidade de aprender que só não é plenamente realizada devido à resistência do aluno a uma aprendizagem que o tire de uma zona de conforto e o leve a necessidade de reconstrução da percepção de mundo e de si mesmo.

Vale ressaltar que estas condições foram concebidas por Rogers em ambiente da psicoterapia e posteriormente adaptados e direcionados a educação.

Duarte elenca ações e sentimentos esperados por parte do professor facilitador na relação com seus alunos:

- “Sentir-se totalmente à vontade dentro do mundo perceptual do outro em relação aos significados sentidos (medo, raiva, ternura);
- Ter sensibilidade para as mudanças que se verificam no outro;
- Sentir-se temporariamente como se fosse o outro;

- Perceber os sentimentos do outro, dos quais este não tem consciência, mas não os revelar a ele para evitar-lhe a sensação de ameaça;
- Não julgar;
- Transmitir como sente o mundo do outro;
- Examinar, sem viés e sem medo, os aspectos que o outro teme;
- Avaliar (no sentido de checar) com o outro a precisão dos seus sentimentos e percepções (do facilitador) em relação aos sentimentos do outro;
- Ser companheiro desse mundo interior do outro;
- Apontar os possíveis significados (os conscientes) presentes no fluxo de suas vivências;
- Ajudar o outro a vivenciar os significados de forma mais plena e progredir nessa vivência;
- Deixar de lado os seus próprios pontos de vista e valores para entrar no mundo do outro sem preconceitos;
- Deixar de lado seu próprio eu, momentaneamente. Para isto, o facilitador deve ser suficientemente seguro para não se emaranhar no mundo estranho e bizarro do outro.” (DUARTE, p.33, 1996)

Como principal atitude o professor facilitador deve estar disposto a ouvir seus alunos, mas atentando não somente para o que é expresso em palavras, mas também para o que nos revelam as ações e reações de nossos alunos.

Tal atitude, apesar de difícil, só tem a favorecer a relação professor/aluno, que passam a se entender como pessoas e parceiros e não mais como adversários ou seres distintos em seus papéis.

## 2- METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo apresento informações relativas à abordagem metodológica adota nesta pesquisa, ao contexto de sua realização e seus participantes, bem como os instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise dos mesmos.

### 2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A presente pesquisa terá por contexto a análise do Caderno do Aluno 1 do 8º ano do Ensino Fundamental II.

Segundo Prodanov e Freitas (2013) devemos entender por método o conjunto de operações organizadoras da pesquisa científica, sendo que “os métodos gerais ou de abordagem oferecem ao pesquisador normas genéricas destinadas a estabelecer uma ruptura entre objetivos científicos e não científicos” (PRODANOV e FREITAS, p.26, 2013).

Tendo por base as definições apresentados pelos autores, o presente trabalho utiliza-se do método dialético a ser aplicado em uma pesquisa de cunho qualitativo, pois propõe-se a “interpretação dinâmica e totalizante da realidade”, ao considerar “que fatos não podem ser revelados fora de um contexto social, político, econômico etc”. (PRODANOV e FREITAS, p.34, 2013).

“Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades.” (PRODANOV e FREITAS, p.70, 2013)

Adotando as definições apresentadas por Liberali e Liberali (2011), utilizo nesta pesquisa de cunho bibliográfico um paradigma interpretativista no qual “o conhecimento é gerado levando em conta as convenções que uma determinada comunidade científica adota” (GIROD-SÉVILLE e PERRET, 2001 *apud* LIBERALI e

LIBERALI, 2011) e que tem por foco a interpretação, a compreensão de conhecimentos tendo por base referências de pesquisas anteriores.

## **2.2 CONTEXTO DE PESQUISA**

Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica o contexto será a análise de documentos oficiais e do Caderno do Aluno, tendo por agente o professor pesquisador.

Levando em consideração o tipo de pesquisa ora realizado, considero relevante posicionar o leitor quanto a contexto profissional e pessoal do professor pesquisador.

Exerço minha função de professora em uma escola da rede pública estadual no município de Guarulhos-SP há pouco mais de dois anos. Minha experiência profissional anterior, quatorze anos como agente de aeroporto, faz com que eu ainda mantenha uma visão diferenciada em relação ao meu papel de professora quando comparada a visão de muitos colegas de profissão.

A necessidade de comunicação, foco principal em minhas atividades anteriores, faz com que minhas crenças pessoais destoem em certo ponto com algumas das crenças defendidas pelos documentos oficiais, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de fala.

A escola em que trabalho está localizada na região central da cidade e sofre com a redução gradativa no número de matrículas, em virtude, principalmente, do envelhecimento da comunidade que a cerca e da possibilidade de vagas em escolas mais tradicionais próximas.

Diferentemente da maioria das escolas, temos poucas salas e poucos alunos. Tal fato deveria ser favorável ao desenvolvimento de projetos diferenciados, mas parte relevante dos alunos apresenta sérios problemas de comportamento, indo muito além dos já típicos problemas relacionados à sua faixa etária.

Esta é a razão principal para o foco dado a presente análise, a aprendizagem significativa.

## 2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA

A pesquisa será baseada na análise dos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1998), Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008) e Caderno do Aluno 1 do 8º ano do Ensino Fundamental II.

Os documentos oficiais acima citados foram já apresentados na Fundamentação Teórica, início desta monografia.

Os Cadernos do Aluno, desenvolvidos totalmente pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com os profissionais da educação, em especial com os professores da rede estadual, baseia-se integralmente na Proposta Curricular do Estado tendo por foco o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, tem por objetivo ser um material complementar, um guia para o professor em sala de aula.

Apresentam-se em dois volumes, um para cada semestre, e são divididos em dois temas cada, subdivididos em quatro Situações de Aprendizagem.

Para a realização do presente trabalho, analisarei a primeira Situação de Aprendizagem do Caderno 1 de Inglês da 7ª Série / 8º Ano, cujo tema é *Celebrations around the World* e que tem por título *Describing celebration dates 1*.

### 3- ANÁLISE DO CADERNO

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise das atividades propostas no Caderno do Aluno 1 de Inglês da 7ª Série / 8º Ano, Tema 1 – *Celebrations around de world*, Situação de Aprendizagem 1 – *Describing celebration dates 1*, a luz da teoria da aprendizagem significativa proposta por Rogers, segundo os critérios elencados por Duarte (1996), apresentados na Fundamentação teórica desta monografia.

#### 3.1 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Os critérios norteadores segundo os quais analisarei as atividades propostas no Caderno serão os pressupostos apresentados por Rogers e elencados por Duarte (1996) conforme já apresentado no capítulo referente à fundamentação teórica. São eles:

1. “Os seres humanos tem natural potencialidade de aprender;
2. A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com seus próprios objetivos;
3. A aprendizagem que envolve mudança na formação de cada um, na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar reações;
4. As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo;
5. Quando é fraca a ameaça ao “eu” pode se perceber a experiência sob formas diversas e a aprendizagem pode ser levada a efeito;
6. É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa;
7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa, responsabilmente, do seu processo;
8. A aprendizagem autoiniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é mais durável e impregnante;

9. A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas, quando a autocrítica e a autoapreciação são básicas, e a avaliação feita por outros tem importância secundária;
10. A aprendizagem mais socialmente útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança." (DUARTE, p.17-18, 1996)

Levarei também em consideração os princípios elencados por Mahoney e apresentados também por Duarte (1996), e já discutidos no primeiro capítulo desta pesquisa :

1. "Todo aluno tem potencialidade para aprender e tendência a realizar essa potencialidade;
2. Todo aluno possui 'capacidade orgânica de valorização';
3. Todo aluno manifesta resistência à aprendizagem significativa;
4. Se é pequena a resistência do aluno à aprendizagem significativa, então ele realiza sua potencialidade para aprender;
5. O aluno, ao realizar sua potencialidade para aprender, torna-se aberto à experiência e reciprocamente;
6. A autoavaliação é função da 'capacidade orgânica de valorização';
7. A criatividade é função da autoavaliação;
8. A autoconfiança é função da autoavaliação;
9. A independência é função da autoavaliação." (DUARTE, p.19, 1996)

A fim de analisar as atividades de forma mais objetiva os pressupostos de Rogers e os princípios apontados por Mahoney em Duarte (1996) serão condensados a cinco questões elaboradas por mim e que fundamentarão a análise.

São elas:

1. A atividade está relacionada ou é percebida pelo aluno como algo útil ou relevante em sua vida?
2. A atividade favorece a quebra da resistência do aluno à aprendizagem significativa?
3. A atividade promove a independência do aluno quanto a seu aprendizado?

4. A atividade oferece oportunidade de desenvolvimento criativo do aluno?
5. A atividade oferece condições a autoavaliação?

Estando definidos e apresentados os parâmetros, iniciarei a análise efetiva do material.

### 3.2 ANÁLISE DO CADERNO

Início nesta seção a análise propriamente dita das atividades propostas no Caderno do Aluno<sup>1</sup>, Tema 1, Situação de Aprendizagem 1.

A primeira atividade proposta é composta por três textos e é solicitado ao aluno que identifique o assunto apresentado por eles.

1. Read the following accounts. What are they talking about?

Christmas Eve.       New Year's resolutions.       New Year's Eve.

#### Wishing for luck, eating special foods

People around the world celebrate the arrival of a new year in different ways. Let's see some of them.

##### Brazil

"Lots of people in Brazil wear white on New Year's Eve to bring good luck and peace. If they have the chance, they go to the beach. Some people jump seven waves and throw flowers in the water as they make New Year's wishes for luck and fortune. These people believe that Iemanjá, the goddess of the sea, will grant them their wishes."

*Rodrigo Silveira*

##### China

"New Year is a very important holiday in China. It is celebrated in January or February – not in December – and it is when people exchange presents. Children love this part of the celebration! The festivities last two weeks. During this time we all visit our relatives and friends and there is always a lot of partying, dancing, talking and eating!"

*Chen Ta Tsung*

##### Mexico

"We have many peculiar traditions in Mexico! Just before midnight, we turn on the TV and wait until the clock chimes twelve. For each chime, we eat one grape and make a wish. If people wish for a trip in the new year, they get a suitcase and go out for a walk around the block at midnight. If women wish for a new love, they wear red underwear on New Year's Eve!"

*Pablo Fernández*

Espera-se que aluno seja capaz de entender que os textos referem-se a costumes em diferentes países relacionados às festividades de passagem de ano.

Partindo do princípio pelo qual entendemos a Língua Inglesa como meio para interagir no mundo, a atividade parte da curiosidade dos alunos em relação aos costumes de outros povos e países, desta forma atendendo positivamente ao pressuposto apontado por Rogers quanto à necessidade de relacionar os conteúdos ensinados aos objetivos e interesses dos alunos.

Entretanto, a atividade, ao ser totalmente apresentada em inglês, requer maior intervenção por parte do professor para a sua realização, o que pode ser entendido pelo aluno como uma ameaça, conforme pressuposto de Rogers, e pode elevar a resistência à aprendizagem, conforme princípio apontado por Mahoney.

Com efeito, a primeira reação por parte dos alunos é questionar como podem entender o que devem fazer se tudo está escrito em inglês quando, normalmente, não o conseguem nem com os direcionamentos dados em sua língua materna.

O medo de errar, de ser apontado por seus pares ou julgado pelo professor, eleva a resistência a essa aprendizagem e passa a requerer elevada atenção e persistente ação do educador no sentido de trabalhar a autoestima do aluno. Tal ação poderá leva-lo a enxergar suas capacidades e perceber o conhecimento já internalizado, de forma a diminuir um sentimento de autoexclusão e, conseqüentemente, elevar a sensação de segurança necessária à aprendizagem significativa.

A segunda atividade proposta solicita uma análise quanto à forma do texto, propondo ao aluno que este identifique questões relacionadas ao gênero textual apresentado.

2. Read the accounts carefully and check (✓) their characteristics. They:
- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> are long.             | <input type="checkbox"/> are rather informal.           |
| <input type="checkbox"/> are short.            | <input type="checkbox"/> are rather formal.             |
| <input type="checkbox"/> present descriptions. | <input type="checkbox"/> present questions.             |
| <input type="checkbox"/> present opinions.     | <input type="checkbox"/> make use of exclamation marks. |
| <input type="checkbox"/> tell a story.         |   |

Esta análise formal do texto deveria levar os alunos a perceber características textuais do gênero apresentado. Entretanto, para ser levada a efeito, assim como a

anterior, demanda alto nível de intervenção do professor, tanto para entendimento das características elencadas quanto para a observação destas no texto.

Se o professor obtiver bons resultados no que tange a redução na percepção das ameaças e, conseqüentemente, da resistência através do trabalho realizado com a atividade anterior, podemos supor que os alunos encontrar-se-ão mais dispostos a realizar a atividade com maior nível de participação e independência.

A terceira atividade propõe a releitura do texto em busca de informações específicas de forma a promover um melhor entendimento quanto ao que é dito no texto apresentado no primeiro exercício.

3. Read the text "Wishing for luck, eating special foods" again and write **B** for Brazil, **C** for China, and **M** for Mexico. The same statement may refer to more than one country.
- a) ( ) New Year's Eve is celebrated in January or February.
  - b) ( ) People wear clothes with a special meaning.
  - c) ( ) Children get happy with all the gifts.
  - d) ( ) People give gifts to gods or goddesses.
  - e) ( ) People go to the beach.
  - f) ( ) People visit their relatives and/or friends.
  - g) ( ) People watch TV.

Apesar de ainda requerer intervenção do professor para realizar esta tarefa, espera-se que as ações tomadas por este durante a realização das tarefas anteriores tenham sido suficientes para a redução da resistência por parte dos alunos. Assim, podemos esperar que, a partir desta atividade, estes comecem a apresentar maior independência e, assim, passem a atender o sexto pressuposto de Rogers, no qual o autor aponta que é por meio de atos que a aprendizagem significativa é adquirida.

Espera-se que, conforme o quinto princípio apontado por Mahoney, esta experiência positiva do aluno através da diminuição de sua resistência à realização da potencialidade para aprender seja o início de um processo de autoavaliação positiva e independência.

A quarta atividade propõe dois novos textos, uma curta definição de duas novas datas comemorativas, sendo uma pouco conhecida por tratar-se de um costume ligado a uma religião de pouco influência na cultura brasileira e outra

bastante enraizada em nossa cultura, e direciona o aluno a identificar o propósito e características de cada texto.

4. Read the following two texts and match the sentences by using 1 for "Jewish New Year" and 2 for "The story of Mother's Day".

- ( ) It describes a tradition by telling a story.  
 ( ) It describes a tradition by showing different aspects and details, but does not tell a story.

#### Jewish New Year

*Rosh Hashanah* is the Jewish New Year. The celebration, usually in September, begins at sundown and finishes at the sundown of the following day. The Jews drink wine and eat *challah* (an egg bread) as they recite a blessing called *Kiddush*. During ten days, between *Rosh Hashanah* and *Yom Kippur*, they pray for forgiveness for their past year's sins, so that they can become better people in the new year.

#### The story of Mother's Day

The origin of Mother's Day dates back to ancient Greece, where there was a Spring celebration in honor of Rhea, the mother of gods. Later, in the 1600s, England celebrated a day called Mothering Sunday – the fourth Sunday of Lent. On this day, people who worked as servants and lived in their place of work were allowed to go back home and spend the day with their mothers.

Esta atividade pode ser entendida como um reforço das anteriores, já que demanda uma somativa das habilidades utilizadas na solução destas.

Um novo contexto para prática de habilidades recém utilizadas oferece ao aluno a oportunidade de agir com autoconfiança e independência, já que a intervenção por parte do professor será reduzida.

A quinta atividade é composta por perguntas objetivas cujas respostas devem ser retiradas dos textos apresentados no exercício anterior.

5. Read the texts again and answer the questions.

a) When is the Jewish New Year celebrated?

---

b) How long does *Rosh Hashanah* last?

---

c) What do people do to celebrate it?

---

d) When was Mother's Day celebrated during the 1600s?

---

e) Where did the servants live?

---

Esta atividade passa a requerer nova intervenção inicial do professor já que demanda conhecimento específico quanto aos *wh-questions*, o que poderá iniciar novo processo de resistência por parte do aluno, que será retirado de uma zona de conforto e poderá sentir-se novamente inseguro e resistente, caso sua autoconfiança seja desestabilizada.

A sexta atividade direciona-se a questões gramaticais, uma vez que solicita a análise dos verbos que foram destacados em um dos textos apresentados.

6. Look at the underlined verbs in "The story of Mother's Day". What do they have in common? More than one alternative is correct.
- ( ) These verbs report events in the future.
  - ( ) These verbs report events in the past.
  - ( ) These verbs end in *-ed*.
  - ( ) These verbs are in the present simple.

Se houve sucesso quanto à redução do nível de ameaça percebido pelo aluno e, conseqüentemente, na resistência do mesmo, esta atividade o levará a uma reflexão, criando um comparativo com a língua materna e, desta forma, alcançando uma compreensão superficial quanto a utilização do *past simple of regular verbs*.

A sétima atividade refere-se à prática do tempo passado dos verbos apresentados de forma a levar os alunos a sistematizar as regras para a utilização do *past simple of regular verbs*.

7. Add *-ed* or *-d* to the following verbs to write them in the past simple. You will have to change the spelling of some of the verbs.
- a) Tom \_\_\_\_\_ soccer. (play)
  - b) Yesterday, I \_\_\_\_\_ a film about festivals. (watch)
  - c) My friend \_\_\_\_\_ in England last Summer. (study)
  - d) My teacher \_\_\_\_\_ this lesson yesterday. (plan)
  - e) My uncle \_\_\_\_\_ smoking last year. (stop)
  - f) I \_\_\_\_\_ on time for school today. (arrive)

O Caderno não fornece nenhuma sistematização quanto às regras de formação do *past simple of regular verbs*, sendo algumas regras apresentadas apenas no Caderno do Professor. Portanto, entende-se que esta atividade deve ser totalmente direcionada pelo professor de forma a levar os alunos a perceber e entender, mesmo que superficialmente, estas regras, tendo o cuidado de evitar manifestações de resistência à aprendizagem significativa ao incentivar a compreensão quanto à necessidade de sistematização.

Cada *Situated Learning* propõe uma seção de *Homework*, cujo subtítulo deixa clara a intenção do foco na linguagem, a saber, *Focus on language*.

A primeira destas atividades propõe a prática de *spelling* ao solicitar aos alunos que ordenem as letras de forma a descobrir e nomear as datas comemorativas.

1. Unscramble the letters to find out the names of three celebrations. Each name has two words.

a) ERMTOH'S – ADY

---

b) NWE – EYRA

---

c) RSOH – HHHAAASN

---

A segunda, sendo uma continuação da primeira, solicita que os alunos identifiquem quando cada uma das datas é celebrada.

2. Now match the celebrations in Activity 1 to the following dates.

( ) Usually in September.

( ) Second Sunday in May.

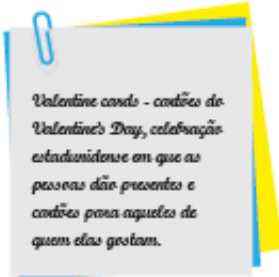
( ) January 1<sup>st</sup>.

É importante ressaltar que as duas primeiras atividades recuperam conhecimentos que, supõem-se, foram assimilados através das leituras propostas nas atividades realizadas em sala de aula.

Já a terceira atividade refere-se diretamente a prática da utilização do *past simple of regular verbs*.

3. Fill in the blanks using the verbs in parentheses in the past simple.

I usually send many Valentine cards. Last year I (a) \_\_\_\_\_ (mail) five cards to the same girl at school, but she (b) \_\_\_\_\_ (move) away to another city and I didn't see her again. I guess I (c) \_\_\_\_\_ (receive) two or three cards, but they were from my mother and sisters.



Valentine cards - cartões de Valentine's Day, celebração estadunidense em que as pessoas dão presentes e cartões para aqueles de quem elas gostam.

A quarta atividade refere-se a prática das *Wh- questions*, ao propor que o aluno ligue as perguntas às suas respectivas respostas.

- |  |   |
|--|---|
| 4. Match the questions to the answers. | ( ) I went with my brother and two friends from school.                     |
| a) When was your vacation?             | ( ) We decided to go there because my friends wanted to go fishing.         |
| b) Where did you go?                   | ( ) We stayed in my aunt's house, it is near a river where we went fishing. |
| c) Why did you choose that place?      | ( ) We traveled to the countryside, about 5 hours by car.                   |
| d) Who did you go with?                | ( ) It was in January, after New Year's Eve.                                |
| e) Where did you stay?                 |   |

Podemos afirmar que estas atividades focam a revisão e prática de todos os conhecimentos adquiridos em sala de aula, e propõem a independência do aluno, além de estimular a responsabilidade por seu próprio aprendizado.

Tal proposição encontra-se em pleno acordo com o nono pressuposto de Rogers que coloca a importância da independência, criatividade e autoconfiança no processo de aquisição da aprendizagem significativa, além de reforçar os princípios apontados por Mahoney quanto à autoavaliação positiva que favorece a criatividade, a autoconfiança e a independência.

Ao final de cada *Situated Learning* serão propostos dois momentos de reflexão, o primeiro através da seção *Literary Moment* que apresentará trechos de obras ou pensamentos de autores mundiais famosos, propondo uma reflexão ampla sobre temas diversos.

## LITERARY MOMENT

"Hearts are made to be broken." WILDE, Oscar. *De profundis*.

Já a o segundo remete a autoanálise quando propõe ao aluno que reflita sobre os conteúdos apresentados e a assimilação destes.

O que eu aprendi...

---



---



---



Esta oportunidade de autoavaliação propõe colocar o aluno como corresponsável por sua aprendizagem levando-o a refletir sobre os objetivos propostos e o efetivo alcance dos mesmos.

O Caderno é todo estruturado com base na sequência de atividades analisadas, iniciando cada *Situated Learning* com a apresentação de um texto do gênero a ser trabalhado, seguido de exercícios que focam a identificação das características do gênero, de compreensão geral do texto, localização de informações específicas contidas no texto, e sendo finalizada com um tópico gramatical. Mesmo as atividades do *Homework* seguem a mesma sequência, reforçando os aspectos de sistematização da língua e sequente atividades reflexivas.

A partir dos critérios elaborados com base nos pressupostos de Rogers e nos princípios de Mahoney, considero que as atividades podem ser percebidas pelos alunos como algo útil em suas vidas, uma vez que os textos utilizados como base para o desenvolvimento das atividades analisadas remetem a questões que despertam a curiosidade sobre os costumes de outros lugares do mundo.

Já no que se refere à quebra da resistência por parte do aluno a aprendizagem significativa dependerá da intervenção do professor que, como facilitador, deverá buscar formas de reforçar a autoconfiança, a criatividade e a independência dos alunos.

O aluno bem direcionado e adequadamente estimulado terá suas habilidades estimuladas e será levado a agir com criatividade e independência, o que deve ser base para o processo de autoavaliação contínua.

Reforçando a questão da importância da adequada intervenção do professor, o Caderno do Professor apresenta de forma bastante específica os objetivos propostos e os resultados esperados.

Já nas orientações iniciais, é deixado claro que o foco dado na elaboração das atividades é a tipologia textual e as competências relacionadas à leitura.

É possível perceber, neste Caderno, que nossa grande preocupação é com a tipologia textual e com competências que dizem respeito, principalmente, mas não exclusivamente, à leitura: desde a localização de informações referentes ao texto, passando por questões relativas à compreensão textual e discussões críticas acerca da leitura, dos textos e de sua relação no mundo.

Encontramos também uma orientação referente à necessidade de mudança de foco quanto ao trabalho a ser realizado através das atividades propostas para leitura, de forma a valorizar o conhecimento já adquirido pelo aluno.

Em relação à segunda competência, ou seja, à de compreensão textual, sabemos que é comum o aluno dizer: “se é em inglês, eu não entendo nada”. Isso se deve, em grande parte, a uma cultura da tradução, uma cultura que prega que, para ler e entender, é preciso traduzir palavra por palavra. Para que o trabalho proposto neste Caderno tenha maiores chances de sucesso, é preciso que o aluno comece a olhar para o quanto ele sabe, em vez de continuar olhando para o que não sabe.

Importante ressaltar o quanto estas orientações podem embasar o planejamento das ações do professor.

O Caderno do Professor traz orientações bastante objetivas quanto ao que será apresentado e os resultados esperados através das ações propostas, além de trazer sugestões de estratégias, recursos e avaliações para o favorecimento do processo de ensino-aprendizagem.

## **T**EMA 1 – *CELEBRATIONS AROUND THE WORLD*

O tema “*Celebrations around the world*” propiciará o desenvolvimento dos seguintes conteúdos e competências: reconhecer que uma mesma comemoração ocorre em datas e de modos variados em diferentes países e culturas; localizar informações explícitas em textos informativos; localizar países em mapas; retomar o tempo verbal presente simples e apresentar o passado simples. Para realizar esse trabalho, faremos leituras de descrições de datas comemorativas, calendários de eventos e mapas, bem como a produção escrita de um pôster informativo sobre uma data comemorativa.

O tema é trabalhado, em média, em oito semanas de aula, totalizando 16 aulas. Esta proposta de trabalho distribui as atividades em 14 aulas, organizadas em quatro Situações de Aprendizagem (*Describing celebration dates 1*, *Describing celebration dates 2*, *Describing famous festivals* e *Producing a poster*) e um momento de avaliação (a auto-avaliação). As duas aulas restantes podem ser usadas para acomodar melhor o ritmo das turmas e para atividades de aprofundamento do tema e dos conteúdos.

### SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 *DESCRIBING CELEBRATION DATES 1*

**Conteúdos e temas:** datas comemorativas; texto descritivo e sua organização; retomada do presente simples e introdução do passado simples (verbos regulares).

**Competências e habilidades:** identificar o assunto geral de um texto; localizar informações específicas em um texto; identificar características de textos descritivos; reconhecer características culturais de diferentes países nas comemorações de datas festivas.

**Sugestão de estratégias de ensino:** inferências, discussões em grupos, investigações e reflexões individuais, posteriormente partilhadas.

**Sugestão de recursos:** dicionário, mapa-múndi e, se possível, laboratório de informática com acesso à internet.

**Sugestão de avaliação:** nesta Situação de Aprendizagem, o aluno começará a produção de seu portfólio, iniciando o processo de pesquisa sobre datas comemorativas para coleta de dados visando à escrita de um texto informativo descritivo.

Além desta orientação geral, é também apresentada uma orientação de cada atividade.

## Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1

### Atividade 1

**Objetivo:** identificar o assunto principal do texto.

### Procedimentos

Antes da leitura do texto, pergunte aos alunos quais são as datas comemorativas de que eles mais gostam e por quê, partindo, assim, do seu conhecimento de mundo. Peça a eles que leiam o texto “*Wishing for luck, eating special foods*” buscando apenas a informação pedida. Não é preciso entender tudo para responder a essa questão. Logo nas primeiras linhas de cada bloco de texto aparece a expressão *New Year's Eve*, que é o assunto. Os alunos podem apoiar-se também nas palavras cognatas.

Resposta

*New Year's Eve.*

Podemos considerar, portanto, que toda a estrutura do Caderno do Aluno, assim como do Caderno do Professor, encontra-se em consonância com a proposta da aprendizagem significativa de Rogers, ao valorizar a independência, a criatividade e a autoconfiança através da autovalorização e dos reforços positivos que buscam diminuir a resistência do aluno à aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa teve por objetivo analisar o Caderno do Aluno 1 de Inglês do 8º Ano à luz da teoria da aprendizagem significativa de Rogers, buscando verificar se o material favorece tal aprendizagem.

Com base na análise documental, podemos afirmar que os documentos oficiais encontram-se em consonância entre si ao propor que o ensino seja entendido como meio para a formação do cidadão.

Partindo de tal informação e considerando as dimensões de nosso país, fica clara a intenção dos documentos de respeitar as variedades culturais, sociais e econômicas de nosso povo, ao abrir a margem para que o ensino da Língua Estrangeira seja flexibilizado às necessidades de cada comunidade.

Infelizmente tal flexibilização abre margens a múltiplos entendimentos e sustenta uma percepção que minimiza a importância do ensino da LE, que, a exemplo do que ocorre com outras disciplinas como Arte e Educação Física, fica relegada ao nível de atividade lúdica aos olhos de alunos, responsáveis e mesmo de outros profissionais da educação.

Por sermos parte de uma sociedade globalizada na qual percebemos a diminuição das fronteiras a partir das múltiplas possibilidades comunicativas oferecidas pela tecnologia, urge a necessidade de conscientização de toda a comunidade escolar quanto a importância destas disciplinas que favorecem o olhar consciente e crítico sobre as múltiplas possibilidades de comunicação.

Tal entendimento torna-se vital para ações que impeçam o processo de autoexclusão a que os alunos socialmente menos favorecidos estão expostos.

Os Cadernos criados e fornecidos pelo Estado de São Paulo oferecem aos professores da rede pública estadual um parâmetro de trabalho em pleno acordo com a Proposta Curricular, focada no desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitam ao aluno perceber suas necessidades e também suas habilidades, o que é base da teoria da aprendizagem significativa ao tornar o aluno consciente e corresponsável por seu aprendizado.

Entretanto, para que a aprendizagem significativa seja realmente contemplada, é fundamental que o professor esteja consciente dos objetivos, disposto a refletir sobre sua prática e aberto a tornar-se um facilitador da aprendizagem, em total oposição ao papel clássico de detentor de conhecimento.

A compreensão de que os Cadernos não devem ser vistos como manual de ensino, e sim como material de apoio para a elaboração de aulas é fundamental e, para que tal seja possível, é também necessário este esclarecimento a todos os profissionais da área da educação, já que é comum a experiência com gestores que exigem a observância total ao proposto por este material.

Com efeito, as ações já tomadas quanto à formação contínua do professor precisam ser expandidas e reforçadas, uma vez que apenas um processo contínuo e que abranja o maior número de profissionais da área pode romper a visão tradicionalista de ensino que ainda permeia nossa categoria.

Existem ainda em nosso meio muitos profissionais que não compreendem as propostas de ensino e a nova realidade na qual vivemos. Verifico essa realidade em todos os encontros de formação e nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (Atpcs) dos quais participo.

A formação contínua e reflexiva transforma a ação docente e, por consequência, favorece a expansão dos horizontes dos discentes.

Após o curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, torna-se impossível olhar os alunos, o processo de ensino-aprendizagem e os materiais disponíveis e enxergá-los da mesma forma.

Os alunos tornam-se mais humanos, os professores menos distantes, o processo cíclico, e os materiais mais apoio e menos guias.

Ao final desta monografia, chego à conclusão de que a resposta à minha pergunta de pesquisa, “até que ponto a aprendizagem significativa é contemplada nos Cadernos do Aluno do 8º Ano?”, é que a aprendizagem significativa será contemplada desde que o professor esteja disposto a agir como facilitador no processo e que compreenda o material como apoio e não manual, de forma a levar o alunos a romper as barreiras que impedem seus processos de valorização e autovalorização e, assim, disponham-se a realizar uma aprendizagem realmente significativa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira / ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Estrangeira Moderna**, 2008. Disponível em: [http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop\\_LEM\\_COMP\\_red\\_md\\_20\\_03.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_LEM_COMP_red_md_20_03.pdf) /. Acesso em: 29/08/2015

SÃO PAULO, SEE/SP. **Caderno do Aluno – Inglês – Ensino Fundamental – Anos finais – 7ª série / 8º Ano – Volume 1**. São Paulo: SEE/SP, 2014.

SÃO PAULO, SEE/SP. **Caderno do Professor – Inglês – Ensino Fundamental – Anos finais – 7ª série / 8º Ano – Volume 1**. São Paulo: SEE/SP, 2014.

ANDRADE, Isabel S. O. de. **As necessidades percebidas pelos de inglês como língua estrangeira no contexto do inglês global**. 2014. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=16734](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16734)>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.

BELLODI, Patricia Lacerda. O desenvolvimento humano ao longo da vida. **Ver. Plenamente**, São Paulo. Disponível em: <<http://www.plenamente.com.br/desenvolvimento-humano.php#top>>. Acesso em: 30 de agosto 2015.

DUARTE, Vera L. C.. **Aprendendo a Aprender. Experienciar, Releir e Transformar: Um Processo Sem Fim**. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1996.

KOVALEK, Olena. **A língua inglesa no mundo: análise dos cadernos da rede pública do Estado de São Paulo**. Anais do SILEL. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n.4, p.13-14, 1999.

LEFFA, Vilson J. **Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira**. Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LIBERALI, Fernanda C; LIBERALI, André Ricardo A. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas**. Inter FAINC, v.1, n.1, p.17-33, jul./dez.2011.

NOGUEIRA, Marisa D. **O fator afetivo dentro do livro didático de inglês para o 6º ano, como determinante para o ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública.** 2014

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia; FLINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. **Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel.** Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul2001/jul2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2.ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<https://www.feevale.br/cultura/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>> Acesso em: 25 de setembro de 2016.

SANTOS, Julio César F. dos. **O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa,** [2014?]. Disponível em: <<http://juliofurtado.com.br/papeldoprof.pdf>> Acesso em: 05 de novembro de 2015.

SANTOS, Julio César F. dos. **O desafio de promover a aprendizagem significativa,** [2014?]. Disponível em: <<http://juliofurtado.com.br/textodesafio.pdf>> Acesso em: 05 de novembro de 2015.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 – CADERNO DO ALUNO - SITUATED LEARNING 1

Ingles – 7ª série/8º ano – Volume 1

### THEME 1 CELEBRATIONS AROUND THE WORLD



#### SITUATED LEARNING 1 DESCRIBING CELEBRATION DATES 1

1. Read the following accounts. What are they talking about?

- Christmas Eve.       New Year's resolutions.       New Year's Eve.

#### Wishing for luck, eating special foods

People around the world celebrate the arrival of a new year in different ways. Let's see some of them.

##### **Brazil**

"Lots of people in Brazil wear white on New Year's Eve to bring good luck and peace. If they have the chance, they go to the beach. Some people jump seven waves and throw flowers in the water as they make New Year's wishes for luck and fortune. These people believe that Iemanjá, the goddess of the sea, will grant them their wishes."

*Rodrigo Silvetra*

##### **China**

"New Year is a very important holiday in China. It is celebrated in January or February – not in December – and it is when people exchange presents. Children love this part of the celebration! The festivities last two weeks. During this time we all visit our relatives and friends and there is always a lot of partying, dancing, talking and eating!"

*Chen Ta Tsung*

##### **Mexico**

"We have many peculiar traditions in Mexico! Just before midnight, we turn on the TV and wait until the clock chimes twelve. For each chime, we eat one grape and make a wish. If people wish for a trip in the new year, they get a suitcase and go out for a walk around the block at midnight. If women wish for a new love, they wear red underwear on New Year's Eve!"

*Pablo Fernández*

2. Read the accounts carefully and check (✓) their characteristics. They:
- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> are long.             | <input type="checkbox"/> are rather informal.           |
| <input type="checkbox"/> are short.            | <input type="checkbox"/> are rather formal.             |
| <input type="checkbox"/> present descriptions. | <input type="checkbox"/> present questions.             |
| <input type="checkbox"/> present opinions.     | <input type="checkbox"/> make use of exclamation marks. |
| <input type="checkbox"/> tell a story.         |   |
3. Read the text "Wishing for luck, eating special foods" again and write **B** for Brazil, **C** for China, and **M** for Mexico. The same statement may refer to more than one country.
- New Year's Eve is celebrated in January or February.
  - People wear clothes with a special meaning.
  - Children get happy with all the gifts.
  - People give gifts to gods or goddesses.
  - People go to the beach.
  - People visit their relatives and/or friends.
  - People watch TV.
4. Read the following two texts and match the sentences by using **1** for "Jewish New Year" and **2** for "The story of Mother's Day".
- It describes a tradition by telling a story.
  - It describes a tradition by showing different aspects and details, but does not tell a story.

#### Jewish New Year

*Rosh Hashanah* is the Jewish New Year. The celebration, usually in September, begins at sundown and finishes at the sundown of the following day. The Jews drink wine and eat *challah* (an egg bread) as they recite a blessing called *Kiddush*. During ten days, between *Rosh Hashanah* and *Yom Kippur*, they pray for forgiveness for their past year's sins, so that they can become better people in the new year.

### The story of Mother's Day

The origin of Mother's Day dates back to ancient Greece, where there was a Spring celebration in honor of Rhea, the mother of gods. Later, in the 1600s, England celebrated a day called Mothering Sunday – the fourth Sunday of Lent. On this day, people who worked as servants and lived in their place of work were allowed to go back home and spend the day with their mothers.

5. Read the texts again and answer the questions.
- a) When is the Jewish New Year celebrated?
- \_\_\_\_\_
- b) How long does *Rosh Hashanah* last?
- \_\_\_\_\_
- c) What do people do to celebrate it?
- \_\_\_\_\_
- d) When was Mother's Day celebrated during the 1600s?
- \_\_\_\_\_
- e) Where did the servants live?
- \_\_\_\_\_
6. Look at the underlined verbs in "The story of Mother's Day". What do they have in common? More than one alternative is correct.
- ( ) These verbs report events in the future.
- ( ) These verbs report events in the past.
- ( ) These verbs end in *-ed*.
- ( ) These verbs are in the present simple.
7. Add *-ed* or *-d* to the following verbs to write them in the past simple. You will have to change the spelling of some of the verbs.

- a) Tom \_\_\_\_\_ soccer. (play)
- b) Yesterday, I \_\_\_\_\_ a film about festivals. (watch)
- c) My friend \_\_\_\_\_ in England last Summer. (study)
- d) My teacher \_\_\_\_\_ this lesson yesterday. (plan)
- e) My uncle \_\_\_\_\_ smoking last year. (stop)
- f) I \_\_\_\_\_ on time for school today. (arrive)



HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 1



1. Unscramble the letters to find out the names of three celebrations. Each name has two words.

- a) ERMTOH'S – ADY

\_\_\_\_\_

- b) NWE – EYRA

\_\_\_\_\_

- c) RSOH – HHHAAASN

\_\_\_\_\_

2. Now match the celebrations in Activity 1 to the following dates.

- ( ) Usually in September.
- ( ) Second Sunday in May.
- ( ) January 1<sup>st</sup>.

## 3. Fill in the blanks using the verbs in parentheses in the past simple.

I usually send many Valentine cards. Last year I (a) \_\_\_\_\_ (mail) five cards to the same girl at school, but she (b) \_\_\_\_\_ (move) away to another city and I didn't see her again. I guess I (c) \_\_\_\_\_ (receive) two or three cards, but they were from my mother and sisters.



*Valentine cards - cartões de Valentine's Day, celebração estadunidense em que as pessoas dão presentes e cartões para aqueles de quem elas gostam.*

## 4. Match the questions to the answers.

a) When was your vacation?

b) Where did you go?

c) Why did you choose that place?

d) Who did you go with?

e) Where did you stay?

( ) I went with my brother and two friends from school.

( ) We decided to go there because my friends wanted to go fishing.

( ) We stayed in my aunt's house, it is near a river where we went fishing.

( ) We traveled to the countryside, about 5 hours by car.

( ) It was in January, after New Year's Eve.

## LITERARY MOMENT

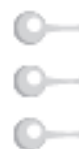
"Hearts are made to be broken." WILDE, Oscar. *De profundis*.

O que eu aprendi...

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## ANEXO 2- CADERNO DO PROFESSOR – SITUATED LEARNING 1

### TEMA 1 – CELEBRATIONS AROUND THE WORLD

O tema “*Celebrations around the world*” propiciará o desenvolvimento dos seguintes conteúdos e competências: reconhecer que uma mesma comemoração ocorre em datas e de modos variados em diferentes países e culturas; localizar informações explícitas em textos informativos; localizar países em mapas; retomar o tempo verbal presente simples e apresentar o passado simples. Para realizar esse trabalho, faremos leituras de descrições de datas comemorativas, calendários de eventos e mapas, bem como a produção escrita de um pôster informativo sobre uma data comemorativa.

O tema é trabalhado, em média, em oito semanas de aula, totalizando 16 aulas. Esta proposta de trabalho distribui as atividades em 14 aulas, organizadas em quatro Situações de Aprendizagem (*Describing celebration dates 1*, *Describing celebration dates 2*, *Describing famous festivals* e *Producing a poster*) e um momento de avaliação (a auto-avaliação). As duas aulas restantes podem ser usadas para acomodar melhor o ritmo das turmas e para atividades de aprofundamento do tema e dos conteúdos.

#### SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 *DESCRIBING CELEBRATION DATES 1*

**Conteúdos e temas:** datas comemorativas; texto descritivo e sua organização; retomada do presente simples e introdução do passado simples (verbos regulares).

**Competências e habilidades:** identificar o assunto geral de um texto; localizar informações específicas em um texto; identificar características de textos descritivos; reconhecer características culturais de diferentes países nas comemorações de datas festivas.

**Sugestão de estratégias de ensino:** inferências, discussões em grupos, investigações e reflexões individuais, posteriormente compartilhadas.

**Sugestão de recursos:** dicionário, mapa-múndi e, se possível, laboratório de informática com acesso à internet.

**Sugestão de avaliação:** nesta Situação de Aprendizagem, o aluno começará a produção de seu portfólio, iniciando o processo de pesquisa sobre datas comemorativas para coleta de dados visando à escrita de um texto informativo descritivo.

## Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1

### Atividade 1

**Objetivo:** identificar o assunto principal do texto.

#### Procedimentos

Antes da leitura do texto, pergunte aos alunos quais são as datas comemorativas de que eles mais gostam e por quê, partindo, assim, do seu conhecimento de mundo. Peça a eles que leiam o texto “*Wishing for luck, eating special foods*” buscando apenas a informação pedida. Não é preciso entender tudo para responder a essa questão. Logo nas primeiras linhas de cada bloco de texto aparece a expressão *New Year’s Eve*, que é o assunto. Os alunos podem apoiar-se também nas palavras cognatas.

Resposta  
*New Year’s Eve.*

### Atividade 2

**Objetivo:** identificar características de um texto.

#### Procedimentos

Antes de pedir que os alunos façam a Atividade 2, pergunte se eles sabem o que é um *account* (em português, “relato”). Peça aos

alunos que respondam às questões em pares, a fim de que possam discuti-las e chegar a uma conclusão juntos. Para corrigir, questione sempre como chegaram a determinada resposta.

Respostas  
*are short/present descriptions/present opinions/are rather informal/make use of exclamation marks.*

#### Sugestão de homework 1

A ideia da lição de casa é a de que o aluno realize, aos poucos e em grupo, uma pesquisa sobre datas comemorativas (onde e como são celebradas), para, com base nos dados obtidos, produzir um pôster informativo sobre uma das datas pesquisadas. O aluno deverá guardar, em seu caderno, os registros de todas as tarefas que fizer em casa, com a montagem gradativa dos dados para produção do pôster informativo para poder autoavaliar-se mais tarde.

É preciso que, desde essas primeiras aulas, os alunos saibam que: 1) desenvolverão um pôster informativo sobre uma data comemorativa ao final do trabalho com o tema; 2) necessitarão de registros escritos do que está sendo desenvolvido para conseguir fazer sua autoavaliação. Além disso, os registros permitirão a você fazer um exame mais informado do desenvolvimento do aluno.

Organize os alunos em grupos de cinco e peça a eles que escolham um país que não tenha sido mencionado no texto “*Wishing for*

*luck, eating special foods*". Eles devem fazer uma pesquisa sobre as tradições de ano-novo no país escolhido e buscar algumas informações específicas, como, por exemplo: Quando é celebrada essa data: em dezembro ou em outro mês? O que as pessoas comem, bebem, vestem e fazem? Alguma curiosidade que mereça ser destacada? Oriente os alunos a registrar as informações levantadas nessa pesquisa e guardar esse material no portfólio, o qual será retomado mais adiante, na elaboração da atividade-síntese de produção escrita. Os alunos devem, também, preparar uma pequena apresentação oral, de dois ou três minutos, a ser realizada na próxima aula. Os seguintes endereços podem ajudar na pesquisa:

- ▶ *Holidays and Celebrations Around the World*. Disponível em: <<http://www.topics-mag.com/international/holidays/festivals.htm>>. Acesso em: 20 maio 2013.
- ▶ *History of New Year's Celebrations*. Disponível em: <<http://wilstar.com/holidays/newyear.htm>>. Acesso em: 20 maio 2013.

### Homework 1 – correção

Sugerimos que você inicie a próxima aula com a correção da lição de casa. Peça aos alunos que se organizem nos grupos da pesquisa e preparem-se para a apresentação oral sobre os resultados obtidos. Cada grupo deve apresentar-se em dois ou três minutos. Providencie um mapa-múndi ou um globo para que os alunos possam mostrar onde se localizam os países escolhidos. Essa apresentação pode ser feita em português.

### Atividade 3

**Objetivos:** localizar informações explícitas no texto; compreender características culturais na celebração de datas comemorativas em diferentes países.

### Procedimentos

Divida os alunos em duplas e peça que releiam o texto "*Wishing for luck, eating special foods*". O objetivo agora é obter informações mais detalhadas; assim, peça aos alunos que busquem palavras-chave e cognatas. Para realizar essa atividade, eles devem ler as questões e procurar as informações em cada um dos países do texto.

Resposta:

a) C; b) B, M; c) C; d) B; e) B; f) C; g) M.

### Sugestão de homework 2

Leia novamente o texto "*Wishing for luck, eating special foods*" e sublinhe todos os verbos que encontrar. Qual o tempo verbal mais frequente? Por quê?

Resposta:

O tempo verbal mais frequente é o presente simples (*present simple*), porque se trata de um texto descritivo e esta, em geral, utiliza verbos no presente.

### Atividades 4 e 5

**Objetivos:** perceber a organização do tipo de texto e sua finalidade; localizar informações explícitas nos textos e inferir significados para compreender a mensagem do texto.

### Procedimentos

Pergunte aos alunos se eles sabem algo sobre como surgiu a comemoração do Dia das Mães. Acolha as respostas e, se for o caso, faça algumas anotações na lousa. Depois, pergunte também se eles já ouviram falar das comemorações do Ano-Novo judaico. Se essa festividade não fizer parte da realidade dos seus alunos, não há problema. Proponha a pergunta da mesma forma e, diante da resposta negativa da turma, adiante alguma informação sobre o tema e diga que eles aprenderão mais sobre essa data ao ler os textos da atividade. Em seguida, os alunos devem trabalhar em pequenos grupos para ler os textos e resolver as Atividades 4 e 5. Para a Atividade 5, os alunos podem apoiar-se nas palavras-chave das próprias questões, como, por exemplo: *When is the Jewish New Year celebrated?* – aqui, as palavras-chave que guiarão a procura pela resposta são *when* (porque pode ser uma data: dia, mês ou ano) e *Jewish New Year*.

Respostas

Atividade 4. 2; 1.

Atividade 5. a) *Usually in September*; b) *It lasts twenty-four hours*; c) *People recite a blessing called Kiddush and have wine and an egg bread called challah*; d) *On the fourth Sunday of Lent*; e) *They lived in their place of work*.

### Atividades 6 e 7

**Objetivo:** reconhecer verbos regulares no passado simples.

### Procedimentos

Na Atividade 6, explique que os alunos devem ler com mais atenção os trechos em que aparecem os verbos sublinhados para descobrir o que eles têm em comum. Após explicar a tarefa, dê alguns minutos para que os alunos trabalhem em duplas. Depois, corrija oralmente, convidando diferentes duplas para dar suas respostas e explicar como chegaram a elas.

Se houver dicionários disponíveis, peça que os alunos procurem as palavras *celebrated*, *worked* e *lived*. Quando eles perceberem que não há verbetes específicos para essas palavras, explique que os verbos que formam o passado com o sufixo *-ed* em inglês são chamados regulares. Explique também que os dicionários apresentam verbetes apenas para o verbo no infinitivo (isto é, *celebrate*, *work* e *live*), e não para a forma conjugada dos verbos regulares. Em seguida, ainda aproveitando os três verbos do texto, chame a atenção dos alunos para o fato de os verbos *celebrate* e *live* – que terminam com a letra “e” – formarem o passado com o acréscimo de apenas um *-d* (e não de *-ed*), ou seja, *celebrated* e *lived*.

Na sequência, explique as demais regras de colocação de *-ed* por meio de outros exemplos. Além dos verbos terminados em “e” (*celebrate* – *celebrated*), há também os verbos terminados em “y” precedido de consoante, em que o y transforma-se em i (ex.: *try* – *tried*), e ainda aqueles terminados em consoante-vogal-consoante (tônica), em que a última consoante é dobrada (ex.: *regret* – *regretted*).

Vale lembrar que a regra do CVC (consoante-vogal-consoante) só é válida quando a sílaba final é a sílaba tônica. Compare:

- ▶ *listen* (termina em CVC, porém a sílaba tônica é *lis-*) – no passado, temos *listened*.
- ▶ *prefer* (termina em CVC tônico) – no passado, temos *preferred*.

Peça aos alunos que façam a Atividade 7 com base nas suas explicações. No momento da correção, peça que eles leiam ou escrevam suas respostas na lousa e também expliquem, se for o caso, a regra correspondente para o uso de *-ed*.

**Complementação da atividade:** para introduzir as regras de formação dos verbos regulares, você pode elaborar um jogo no qual os próprios alunos precisam descobrir quais são as regras. Para isso, prepare uma lista com pelo menos quatro exemplos de verbos regulares para cada regra de formação, desde aqueles que se encaixam na regra geral (infinitivo sem *to* + *-ed*) até os casos específicos (verbos terminados

em “e”, em consoante + “y” e em CVC). Os diferentes tipos de verbos devem estar misturados e escritos da seguinte forma: forma do infinitivo sem *to* – forma do passado (ex.: *celebrate* – *celebrated*). Passe a lista para os alunos e explique que eles devem classificar os verbos em quatro grupos, de acordo com as mudanças que acontecem com o verbo ao se acrescentar *-ed*. Faça alguns exemplos com os alunos, mas sem explicitar quais são as regras – ou seja, mostre que *celebrate* – *celebrated* é diferente de *try* – *tried*, porque no primeiro acrescentou-se um *-d*, e no segundo o “y” virou *i* e acrescentou-se *ed*. A tarefa estimula os alunos a “quebrar a cabeça” para identificar padrões em meio a tantas palavras. Após os alunos terminarem a classificação, faça a correção e, ao mesmo tempo, ajude-os a perceber as regras.

Resposta

Atividade 6. *These verbs report events in the past/These verbs end in -ed.*

Atividade 7. a) *played*; b) *watched*; c) *studied*; d) *planned*; e) *stopped*; f) *arrived*.



## DESCRIBING CELEBRATION DATES 1

1. Read the following accounts. What are they talking about?

- ( ) Christmas Eve.                      ( ) New Year's resolutions.                      ( ) New Year's Eve.

### Wishing for luck, eating special foods

People around the world celebrate the arrival of a new year in different ways. Let's see some of them.

#### **Brazil**

"Lots of people in Brazil wear white on New Year's Eve to bring good luck and peace. If they have the chance, they go to the beach. Some people jump seven waves and throw flowers in the water as they make New Year's wishes for luck and fortune. These people believe that Iemanjá, the goddess of the sea, will grant them their wishes."

*Rodrigo Silveira*

#### **China**

"New Year is a very important holiday in China. It is celebrated in January or February – not in December – and it is when people exchange presents. Children love this part of the celebration! The festivities last two weeks. During this time we all visit our relatives and friends and there is always a lot of partying, dancing, talking and eating!"

*Chen Ta Tsung*

#### **Mexico**

"We have many peculiar traditions in Mexico! Just before midnight, we turn on the TV and wait until the clock chimes twelve. For each chime, we eat one grape and make a wish. If people wish for a trip in the new year, they get a suitcase and go out for a walk around the block at midnight. If women wish for a new love, they wear red underwear on New Year's Eve!"

*Pablo Fernández*

2. Read the accounts carefully and check (✓) their characteristics. They:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> are long.             | <input type="checkbox"/> are rather informal.           |
| <input type="checkbox"/> are short.            | <input type="checkbox"/> are rather formal.             |
| <input type="checkbox"/> present descriptions. | <input type="checkbox"/> present questions.             |
| <input type="checkbox"/> present opinions.     | <input type="checkbox"/> make use of exclamation marks. |
| <input type="checkbox"/> tell a story.         |   |

3. Read the text “Wishing for luck, eating special foods” again and write B for Brazil, C for China, and M for Mexico. The same statement may refer to more than one country.

- a)  New Year’s Eve is celebrated in January or February.      d)  People give gifts to gods or goddesses.
- b)  People wear clothes with a special meaning.      e)  People go to the beach.
- c)  Children get happy with all the gifts.      f)  People visit their relatives and/or friends.
- g)  People watch TV.

4. Read the following two texts and match the sentences by using 1 for “Jewish New Year” and 2 for “The story of Mother’s Day”.

- It describes a tradition by telling a story.
- It describes a tradition by showing different aspects and details, but does not tell a story.

**Jewish New Year**

*Rosh Hashanah* is the Jewish New Year. The celebration, usually in September, begins at sundown and finishes at the sundown of the following day. The Jews drink wine and eat *challah* (an egg bread) as they recite a blessing called *Kiddush*. During ten days, between *Rosh Hashanah* and *Yom Kippur*, they pray for forgiveness for their past year’s sins, so that they can become better people in the new year.

**The story of Mother’s Day**

The origin of Mother’s Day dates back to ancient Greece, where there was a Spring celebration in honor of Rhea, the mother of gods. Later, in the 1600s, England celebrated a day called Mothering Sunday — the fourth Sunday of Lent. On this day, people who worked as servants and lived in their place of work were allowed to go back home and spend the day with their mothers.

5. Read the texts again and answer the questions.

- a) When is the Jewish New Year celebrated?      d) When was Mother’s Day celebrated during the 1600s?
- b) How long does *Rosh Hashanah* last?      e) Where did the servants live?
- c) What do people do to celebrate it?

6. Look at the underlined verbs in “The story of Mother’s Day”. What do they have in common? More than one alternative is correct.

- These verbs report events in the future.       These verbs end in *-ed*.
- These verbs report events in the past.       These verbs are in the present simple.

7. Add *-ed* or *-d* to the following verbs to write them in the past simple. You will have to change the spelling of some of the verbs.

- a) Tom \_\_\_\_\_ soccer. (play)
- b) Yesterday, I \_\_\_\_\_ a film about festivals. (watch)
- c) My friend \_\_\_\_\_ in England last Summer. (study)
- d) My teacher \_\_\_\_\_ this lesson yesterday. (plan)
- e) My uncle \_\_\_\_\_ smoking last year. (stop)
- f) I \_\_\_\_\_ on time for school today. (arrive)



1. Unscramble the letters to find out the names of three celebrations. Each name has two words.

- a) ERMTOH’S – ADY
- b) NWE – EYRA
- c) RSOH – HHHAAASN

Respostas:

a) Mother’s Day; b) New Year; c) Rosh Hashanah.

2. Now match the celebrations in Activity 1 to the following dates.

- Usually in September.
- Second Sunday in May.
- January 1<sup>st</sup>.

Respostas:

(c) Usually in September; (a) Second Sunday in May; (b) January 1<sup>st</sup>.

3. Fill in the blanks using the verbs in parentheses in the past simple.

I usually send many Valentine cards. Last year I (a) \_\_\_\_\_ (mail) five cards to the same girl at school, but she (b) \_\_\_\_\_ (move) away to another city and I didn't see her again. I guess I (c) \_\_\_\_\_ (receive) two or three cards, but they were from my mother and sisters.

Respostas

a) mailed; b) moved; c) received.



*Valentine cards - cartões de Valentine's Day, celebração estadunidense em que as pessoas dão presentes e cartões para aqueles de quem elas gostam.*

4. Match the questions to the answers.

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| a) When was your vacation?        | ( ) I went with my brother and two friends from school.                     |
| b) Where did you go?              | ( ) We decided to go there because my friends wanted to go fishing.         |
| c) Why did you choose that place? | ( ) We stayed in my aunt's house, it is near a river where we went fishing. |
| d) Who did you go with?           | ( ) We traveled to the countryside, about 5 hours by car.                   |
| e) Where did you stay?            | ( ) It was in January, after New Year's Eve.                                |

Respostas

(d) I went with my brother and two friends from school.

(c) We decided to go there because my friends wanted to go fishing.

(e) We stayed in my aunt's house, it is near a river where we went fishing.

(b) We traveled to the countryside, about 5 hours by car.

(a) It was in January, after New Year's Eve.

LITERARY MOMENT

"Hearts are made to be broken." WILDE, Oscar. *De profundis*.