

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

MARISA DONEGÁ NOGUEIRA

**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**

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

**SÃO PAULO
2014**

MARISA DONEGÁ NOGUEIRA

**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**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob a orientação da professora mestre Luciana Penna.

**SÃO PAULO
2014**

RESUMO

Este trabalho se propõe a investigar se dentro do material didático de inglês dos livros *Links-English for Teens*, *Keep in Mind* e *Vontade de Saber Inglês* para a 5ª série, 6º ano do Ensino Fundamental especificamente, existem atividades que promovam a afetividade, o que poderia melhorar o interesse pela disciplina de língua inglesa e é determinante para a efetivação do ensino-aprendizagem na escola pública. Para tanto, serão apresentadas as análises dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Estrangeira (Brasil, 1998), o Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2011) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) no que tange ao fator afetivo dentro do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, assim como serão abordados recortes sobre as teorias de diversos autores que salientam a importância da afetividade nas interações humanas, sendo fundamentais para que haja um aprendizado significativo. Os resultados averiguados mostraram que, principalmente no livro mais recente, há uma diminuição de atividades que promovem a afetividade, entretanto as que existem estão de acordo com os documentos oficiais.

Palavras-chave: língua inglesa, livros didáticos, afetividade dentro do livro didático.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 Documentos Oficiais para o Ensino de Inglês.....	12
1.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais.....	12
1.1.2 Currículo do Estado.....	15
1.1.3 Outros Documentos.....	16
1.2 Aspectos Relacionados à Afetividade.....	17
1.2.1 O papel da afetividade na aprendizagem.....	19
1.2.2 A atividade lúdica.....	21
1.2.3 Os jogos e as práticas educativas.....	23
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA DE PESQUISA	29
2.1 Tipo de pesquisa.....	29
2.2 Escolha da técnica.....	29
2.3 Contexto de pesquisa.....	30
2.4 Descrição do corpus.....	30
2.5 Procedimentos de análise.....	31
CAPÍTULO 3. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	32
3.1 Análise do livro “Links – English for Teens”	32
3.2 Análise do livro “Keep in Mind”	38
3.3 Análise do Livro “Vontade de Saber Inglês”	45
3.4 Comparando os três livros didáticos	49
3.5 Atividades que contemplam a afetividade nos livros analisados	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEXOS	66

LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

QUADROS

Quadro 2.1	- Descrição dos livros selecionados para análise.....	31
Quadro 3.1	- Estrutura e organização do livro “Links – English for Teens”.....	33
Quadro 3.2	- Detalhamento da unidade 1 do livro “Links – English for Teens”.	35
Quadro 3.3	- Estrutura e organização do livro “Keep in Mind” para o 3º ciclo...	39
Quadro 3.4	- Estrutura e organização do livro “Keep in Mind” para o 4º ciclo...	40
Quadro 3.5	- Detalhamento da unidade 1 do livro “Keep in Mind”.....	42
Quadro 3.6	- Estrutura e organização do livro “Vontade de Saber Inglês”.....	47
Quadro 3.7	- Detalhamento da unidade 1 do livro “Vontade de Saber Inglês”..	49
Quadro 3.8	- Resumo da análise dos três livros, segundo a lista de critérios...	51

GRÁFICO

Gráfico 1	- Percentagem de atividades que promovem a afetividade encontrada em cada livro.....	56
-----------	--	----

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa surgiu em virtude de uma inquietação pessoal que tenho ao lecionar na rede estadual de ensino. Tenho a expectativa de contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos discentes, assim como o firme propósito de ser uma mediadora nesse processo de ensino-aprendizagem, que se puder fluir de uma maneira amena, sem muitas atribulações emotivas, só vem a agregar uma experiência de vida gratificante, tanto para o aluno, quanto para o professor.

Como argumentado por Cury¹ (2008:47): “Bons professores falam com a voz, professores fascinantes falam com os olhos. Bons professores são didáticos, professores fascinantes vão além. Possuem sensibilidade para falar ao coração dos seus alunos”.

Analisando uma situação problema dentro da sala de aula em uma escola estadual localizada em um bairro residencial de classe média baixa, constatei que alguns alunos aparentam estar descompromissados com seu processo de aprendizagem.

Os objetivos gerais de língua estrangeira para o Ensino Fundamental advertem que “para que o ensino de Língua Estrangeira tenha uma função formativa no sistema educacional, deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que língua estrangeira não pode ser aprendida na escola”. (Brasil, 1998:65)

No intuito de se fazer uma reflexão sobre os motivos desse desinteresse, a presente pesquisa tem a pretensão de analisar se o material didático utilizado na 5ª

¹ Cury, Augusto. Psiquiatra, pesquisador da área de psicologia e escritor. Desenvolveu uma teoria sobre o processo de construção de pensamentos e o funcionamento da mente chamada Inteligência Multifocal. Autor do livro “Pais brilhantes, professores fascinantes”.

série (6º ano) do Ensino Fundamental II – que é uma sequência imediata do Ensino Fundamental I e a passagem da fase infantil para a fase de adolescência, em que significativos processos de mudança ocorrem, como o número de disciplinas que aumenta, assim como o tempo e a fragmentação dedicados a ela – contém atividades que possam dar um suporte mais adequado a essa passagem, tanto no aspecto cognitivo, quanto afetivo e social.

Debruço-me no conceito de além-didática: conseguir aproximar-me de suas mentes e corações. Fazê-los refletir sobre a vida, aprenderem a aprender, a pensar e entender-se como participante de um contexto social e histórico.

Embora a prática escolar esteja sujeita a condicionantes de ordem sociopolítica que implicam diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola e da aprendizagem, cabe ao professor posicionar-se de acordo com sua ética e emoção.

Como mencionado nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1998:55): “A inclusão de atividades significativas em sala de aula permite ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa”.

A constante busca por aprimoramento faz-me crer que posso ter a expectativa de pelo menos conseguir iniciá-los nessa nova jornada, e a certeza de que para isso necessito capacitar-me cada vez mais, fazendo uso de uma metodologia que se encaixe em suas realidades e que possa despertar o gosto, se não o interesse, em um conhecimento que tenho certeza que eles têm capacidade de obter.

Minha prática docente não deve se reduzir à transmissão formal de conhecimentos adquiridos. Além da formação profissional, é fundamental que eu procure informar-me e atualizar-me por meio de cursos de especialização, aprimoramento e reciclagem. Nesse sentido, tive a oportunidade de ingressar no curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, na PUC-COGAE/SP, no qual estou tendo a oportunidade de compartilhar várias experiências práticas e ter um embasamento teórico maior.

A análise e entendimento de diversos documentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, Língua Estrangeira (1998) – que têm o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, e também são um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado –, levaram-me a uma maior reflexão sobre meu papel dentro da sala de aula e principalmente perante meus alunos no sentido de como estimulá-los a terem um interesse pelo aprendizado.

Nesse contexto, os conceitos de Rogers² (1969) mostram como uma aprendizagem significativa envolve a pessoa como um todo: sentimentos e intelecto. Outrossim diz que todo aprendiz está potencialmente pronto para aprender e é capaz de achar essa potencialidade – ao que Rogers chama de tendência atualizante --, porém manifesta certa resistência ao aprendizado significativo.

Segundo o autor:

(...) But if I trust the capacity of the human individual for developing his own potentiality, then I can provide him with many opportunities and permit him to choose his own way and his own direction in his learning. ³ (Rogers, 1969, p. 114)

Dessa forma, as atitudes facilitadoras que o professor pode tomar vêm de encontro ao desenvolvimento das potencialidades que o aluno possui.

O leitor poderá encontrar nesse trabalho menções feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Estrangeira (Brasil, 1998) – que visam apresentar um conjunto de reflexões que alimente a prática docente –, em que os pensamentos sociais, educacionais e culturais necessitam ser questionados para que haja melhorias no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

² Rogers, Carl. - Psicólogo norte-americano que propôs suas ideias para a educação. A corrente de Rogers ficou conhecida como *humanista*, porque em acentuado contraste com a teoria freudiana, se baseia numa *visão otimista do homem*.

³ “Mas se eu acreditar que cada pessoa tem capacidade para desenvolver sua própria potencialidade, então eu posso fornecer-lhe muitas oportunidades e permitir que ele escolha sua própria maneira e sua própria direção em sua aprendizagem”. (Rogers, 1969, p. 114, tradução nossa)

Paralelamente, visualizará argumentações de autores renomados a respeito do assunto. Dentre eles, destaco Carl Rogers (1969), um psicólogo estadunidense que revolucionou a Psicologia da Educação e nos ensina que para termos uma base de segurança é preciso que aprendamos a buscar conhecimento, que nos adaptemos e que aprendamos a aprender.

A importância dessa pesquisa para a sociedade se faz em virtude da possibilidade de uma sensível melhora no aprendizado dos adolescentes. A importância para minha vida acadêmica em desenvolver um trabalho que aborde esse tema se dá em virtude do aprimoramento de meus conhecimentos no que concerne a minha vida docente.

O argumento de que “os sentimentos negativos que a disciplina língua inglesa – por consequência – o professor, despertam nos aprendizes” (Paiva, 2005, p. 9, apud Orientações Curriculares, p.90) incitam-me a refletir sobre quais mudanças poderiam contribuir para desfazer essa negatividade.

Meu interesse pelo assunto manifestou-se através da lida com alunos do Ensino Fundamental II, que trazem consigo uma bagagem de conhecimento e hábitos ainda primários, e fez-me refletir se não haveria uma melhor maneira de se abordar aqueles alunos que hesitam em aceitar as mudanças ora vivenciadas.

Através da lida com esses alunos da rede pública e com vários professores que fazem parte do corpo docente, eu tenho uma inquietação quanto aos professores tenderem a não dar atenção à afetividade e serem bem ríspidos com os discentes. A autoridade, a hostilidade, a frustração e outros sentimentos negativos permeiam nosso cotidiano.

Por várias vezes cheguei a ouvir dos docentes que quando eu estiver com vinte e um anos de profissão eu não irei mais pensar em afetividade, ficando implícito que devo me adequar ao sistema ora vivenciado pela maioria deles.

Contudo, minha essência não me deixa acreditar em um futuro sem aperfeiçoamento, sem um melhor entendimento dos percalços que perpassam as salas de aulas e sem uma procura por uma melhor qualidade do ensino e dos

relacionamentos, pois a sala de aula é um “imóvel” e na verdade somos nós, humanos, que a transformaremos num ambiente salutar, móvel e produtor de conhecimento significativo.

Para tanto, o seguinte objetivo de pesquisa é proposto: analisar o material didático de inglês para 5ª série, a fim de se averiguar se existem atividades que promovam a afetividade, o que poderia melhorar o interesse pela disciplina de língua inglesa, sendo determinante para a efetivação do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o problema de pesquisa envolve dois questionamentos que necessitam ser sanados:

1. Há atividades que promovam a afetividade nos livros didáticos para a 5ª série, 6º ano: “Links-English for Teens”, “Keep in Mind” e “Vontade de Saber Inglês” ?
2. As atividades propostas nos livros didáticos estão coerentes com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II?

Uma hipótese plausível seria que todo ser vivo necessita de afeto, e, pertinho do professor de inglês, que utiliza ao menos algum material lúdico – que faz parte do conhecimento do mundo escolar até então vivenciado –, o aluno infere uma aceitação da disciplina e do professor como meio de satisfação pessoal.

Podemos encontrar poucas pesquisas inerentes ao assunto em questão, porém com focos diferenciados entre si. Guedes (2007) abordou a análise do livro didático de língua inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental, investigando em uma unidade do livro didático se o conteúdo apresentado nos textos e tarefas estava em consonância com o manual do professor, analisando a visão de linguagem e a abordagem utilizada.

A pesquisa de Morais (2009) abordou a relação entre sentidos e significados de alunos da escola pública sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa e a construção de suas identidades como aprendizes, discutindo a questão através da estreita relação entre cognição e afeto, argumentando que essa relação exerce um

papel de suma importância nas constituições identitárias. Em sua pesquisa ela aponta para o papel excludente, que muitas vezes é exercido pelas políticas públicas de educação e pela própria dinâmica da escola.

Outro foco pode ser observado na pesquisa de Gaspar (2009), que se deteve no tema “Aprendendo a conviver: um estudo que prioriza as relações interpessoais na comunidade escolar”. O referido trabalho, embora tenha tido como objetivo uma melhor qualidade nas relações interpessoais, considerando que uma melhor convivência promove um clima mais propício à aprendizagem, fixou-se em buscar compreender o “Projeto Conviver” desenvolvido em uma escola pública da região periférica da Grande São Paulo. Embora a pesquisa tivesse outros meandros, ficou bem explicitada uma influência benévola e o peso exercido pela afetividade dentro da sala de aula. No intuito de ilustrar a importância da temática afetiva em sala de aula, Gaspar (2009) citou em seu trabalho:

Essas relações interpessoais devem estar na pauta de discussão das políticas educacionais de formação de professores como elemento integrador, ou seja, que acrescenta conhecimentos determinantes, pois são dimensões formativas tão importantes quanto as questões de conhecimento específicos da disciplina. (Gaspar, 2009:30)

Apesar das pesquisas acima serem condizentes com o objetivo geral de meu trabalho – que é observar se o material didático de 5ª série traz atividades que promovam o fator afetivo – elas se diferenciam da minha; a primeira por tratar de apenas uma unidade e se focar na visão de linguagem e abordagem utilizada, a segunda por tratar da formação do professor e a terceira por tratar de um projeto em específico dentro de uma escola pública.

Minha pesquisa foca-se na análise do material didático de 5ª série, para averiguar se existem atividades que promovam a afetividade, influenciando assim os alunos a terem um maior interesse por fazer parte do cotidiano até então vivenciado na escola.

A presente pesquisa está organizada do seguinte modo: no primeiro capítulo, apresento as proposições encontradas nos documentos oficiais para o ensino fundamental II e em outros documentos, assim como excertos de alguns autores abordando o referido assunto. No segundo capítulo, abordo a metodologia que será

aplicada, a descrição do corpus e os procedimentos para análise dos dados. O capítulo 3 é destinado à apresentação dos resultados obtidos a partir da análise dos dados, com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre o trabalho com algumas reflexões a respeito.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo objetiva a visualização de argumentações teóricas, através das quais pude delinear ideias e obter os devidos suportes às reflexões ora realizadas.

Primeiramente, apresento alguns conceitos e propostas trazidos por documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (Brasil, 1998) no que tange ao ensino de inglês na escola pública.

Em seguida, discorro sobre algumas teorias de Carl Rogers – a abordagem centrada na pessoa (ACP) – que coloca ênfase na afetividade entre as relações humanas.

Por fim, apresento diversos excertos de renomados autores que alicerçam suas teorias de ensino-aprendizagem perpassando pelo fator afetivo como determinante para que haja um aprendizado significativo.

1.1 DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS

Nesta parte apresento as propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Estrangeira (1998); no Parecer nº 04/98 do Conselho Nacional de Educação; na Resolução CEB nº 2 de 1998 e no Currículo do Estado de São Paulo, SEE 2011, no que concerne ao fator afetivo como um aspecto que contribui para o aprendizado da língua estrangeira.

1.1.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - PCN-LE (1998)

Entregue aos professores das séries finais do Ensino Fundamental, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse escolas, pais, governos e sociedade e que pudesse dar origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Nesses parâmetros já havia menção de que “A inclusão de atividades significativas em sala de aula permite ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa.” (Brasil, 1998: 55)

Na definição das concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o documento salienta que essas concepções têm se pautado no desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e de teorias linguísticas específicas, as quais, influenciadas pela psicologia, explicitaram o fenômeno da aprendizagem linguística.

Nos objetivos gerais de língua estrangeira para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998:66), podemos encontrar alusões às dificuldades encontradas para executar todas as metas ideais para o ensino de uma língua estrangeira, como o número excessivo de alunos e a quantidade ínfima de aulas, e salienta-se que essas limitações devem ser consideradas, mas que um mínimo (metas realistas) de êxito dos objetivos deve ser alcançado, resultando em algo palpável e útil ao aluno.

Na formulação dos objetivos (Brasil, 1998:66), além de outras capacidades, devem ser levadas em conta as capacidades afetivas. Destaca que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade emocional e não apenas intelectual. Que o aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo.

Já na questão do método, as abordagens estão alicerçadas em princípios de natureza variada, dentre elas a *afetiva*, tendo em vista a experiência de vir a se constituir como ser discursivo em uma língua estrangeira. (Brasil, 1998:76).

Quanto à avaliação, a dimensão afetiva tem um papel relevante no PCN-LE (Brasil, 1998:81), a qual é pertinente em toda situação de ensino e aprendizagem, mas de crucial importância no contexto que diz respeito à língua estrangeira.

Segundo o documento, na aprendizagem de outra língua há de se ter em conta vários fatores que podem dificultar a aprendizagem, dependendo de características individuais dos alunos: a frustração da não-comunicação, a reação emocional que pode decorrer da percepção de traços da outra língua que parecem artificiais e até ridículos, a incerteza na ativação de conhecimento adequado de

mundo, a falta de um senso de orientação e de intuição para com o que é certo e o que é errado e a discrepância entre o estilo de aprendizagem do aluno e o que o professor enfatiza.

Esses fatores derivam de três aspectos problemáticos principais: as diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira, o dilema entre privilegiar-se o saber sobre a língua ou o saber usá-la e a escolha entre uma aprendizagem racional ou uma aprendizagem intuitiva. O primeiro desses aspectos é inerente ao próprio objeto de estudo e deverá variar dependendo das línguas envolvidas. O segundo depende da orientação que o professor, como organizador do ensino, der a seu trabalho docente, enquanto o terceiro dependerá mais de características individuais de estilos de aprendizagem e de estudo.

Do mesmo modo que todos os aspectos mencionados no parágrafo anterior devem se levados em conta no trabalho pedagógico e no relacionamento professor-aluno, devem também ser levados em conta na avaliação. Cabe ao professor acompanhar atentamente as reações dos alunos e refletir sobre elas levando em conta os possíveis efeitos de aspectos decorrentes do domínio afetivo na aprendizagem, em vez de julgá-las apenas pelos desempenhos em testes, por exemplo. (Brasil, 1998:82)

As orientações didáticas contidas nesses parâmetros salientam que as tarefas devem ser relacionadas ao mundo extraclasse e que dentro da sala de aula, às vezes podem representar uma simulação de comportamentos vivenciados em jogos, por exemplo, sendo importante relacionar as tarefas com a experiência até então vivenciada pelos alunos. O foco principal não é o conhecimento sistêmico, como podemos observar nesta citação:

O uso de tarefas abrange a noção de que essas podem ser resumidas como experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, com algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula. Esse uso da linguagem pode se dar tanto em relação à produção quanto à compreensão, em níveis variados do conhecimento sistêmico e da profundidade da compreensão exigidos. O objetivo da tarefa é facilitar a aprendizagem, por meio do engajamento do aluno em um tipo de atividade que corresponda na sala de aula a tarefas da realidade extraclasse. O essencial é que a tarefa tenha propósitos claramente definidos e que o foco esteja na atividade ou num tópico e não em um aspecto específico do sistema linguístico, ou seja, que o foco esteja mais no

significado e na relevância da atividade para o aluno que no conhecimento sistêmico envolvido. (Brasil, 1998:88)

Em virtude da presente pesquisa estar focada na 5ª série, cabe-se aqui a colocação de que já nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série (1º e 2º ciclos) , é mencionado que mesmo que se tenha em mente um bloco de conteúdos e um tema a serem propostos em sala de aula, questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal podem interferir na dinâmica prevista.

Voltando ao PCNLE para o terceiro ciclo, encontramos argumentações sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos que tanto passam por transformações de ordem física, cognitiva , afetiva e emocional, quanto em relação ao conhecimento prévio de trazem da língua materna e da língua estrangeira, sendo bastante diversificado o perfil desses alunos. Frequentemente, sem ter ainda uma reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento e uso da língua materna, o aluno se depara com a necessidade de compreender a construção do significado na língua estrangeira, com uma organização diferente das palavras nas frases, das letras nas palavras, um jeito de escrever diferente da forma de falar, outra entonação, outro ritmo. Além disso, a passagem para o terceiro ciclo é, ainda, uma ruptura, tanto da organização curricular quanto das formas de interação professor-aluno. Aspectos relacionados à organização do horário em disciplinas com professores diversos, interações diferenciadas, diferentes demandas, condutas e concepções são incorporados ao novo cotidiano do aluno.

1.1.2 CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Linguagens, códigos e suas tecnologias

Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio – SEE, 2011

Publicado com a intenção de que se efetivem situações de aprendizagem, as orientações didático-pedagógicas contidas no currículo constituem orientação básica para o trabalho do professor em sala de aula e contribuem para alavancar o ensino de qualidade.

O currículo traz algumas concepções sobre língua e linguagem e orientações atualizadas sobre a melhor maneira de se promover o desejo de aprender, como por

exemplo, quando esclarece que o conhecimento quando compreendido como instrumento, atuando em competências, dá um sentido cultural à aprendizagem. O mesmo conhecimento quando visto com valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, em uma escola que usa o currículo como espaço de cultura, é então adquirido de forma prazerosa.

Complementando a menção acima de que a afetividade é fator fundamental, encontramos no subitem intitulado ‘*As competências como referência*’ os seguintes dizeres:

“Os alunos considerados neste Currículo do Estado de São Paulo têm, de modo geral, entre 11 e 18 anos. Valorizar o desenvolvimento de competências nessa fase da vida implica ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos. Implica, pois, analisar como o professor mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área de conhecimento, visando a desenvolver competências em adolescentes, bem como a instigar desdobramentos para a vida adulta”. (São Paulo, 2011:14)

O documento também deixa claro que a diversidade deve ser respeitada. Embora haja um conjunto básico de aprendizagens garantido por lei, a escola precisa ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe, possibilitando assim a igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum.

1.1.3 OUTROS DOCUMENTOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PARECER CEB 04/98

No parecer acima é mencionado que ao produzir e constituir o conhecimento, tem-se a ilusão de poder continuar sozinho pelo saber já acumulado. Torna-se dissimulada ou até ocultada a natureza coletiva e o fazer social, focando-se em uma razão objetiva e não em possibilidades variadas, como a expressão da sensibilidade.

O documento esclarece esse equívoco dizendo que "...o modelo (de ensino) que despreza as possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo tornou-se hegemônico, submergindo no utilitarismo que transforma tudo em mercadoria..." (Brasil, 1998:8).

Desta forma, é importante notar que o referido Parecer dá ênfase à reflexão e à interação, articulando o ensino com a vida cidadã, com interpretações do mundo, com a cultura que amplia os horizontes e com a interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos.

RESOLUÇÃO CEB Nº 2, de 7 abril de 1998 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

Ao compactuar com o pensamento do Parecer CEB 04/98 mencionado anteriormente, a seguinte diretriz é encontrada na resolução CEB Nº 2, artigo 3º, parágrafo III:

"As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã". (Brasil, 1998:1).

1.2 ASPECTOS RELACIONADOS À AFETIVIDADE

Nesse item apresento diversas citações e teorias de autores que dão ênfase ao fator afetivo ao relacionarem este com a capacidade cognitiva do indivíduo.

Segundo Carl Rogers (in Duarte, V.C.; Tito, M.R.A. *Atitudes facilitadoras do professor: utopia ou possibilidade?*):

O único homem que se educa é aquele que aprendeu a aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que somente o processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança (Rogers, 1977:110)

Nesse contexto, tanto o aluno, quanto o professor, tem a capacidade nata de crescer, descobrir e criar. Essa “tendência atualizante” é descrita por Rogers (1977) como o alicerce básico da ACP – Abordagem Centrada na Pessoa.

O autor relata que a aprendizagem significativa é plena de sentido experiencial, em que pensar e sentir não se separam nem se hierarquizam, mas fazem parte do mesmo processo de crescimento e libertação da pessoa. (Duarte, 2004:5).

Com a finalidade de que essa tendência atualizante dos alunos se concretize, o professor pode lançar mão das três atitudes facilitadoras que Rogers indica: autenticidade ou congruência, consideração positiva ou aceitação e empatia.

De acordo com Souza & Costa (2004), Piaget, Vygotsky e Wallon ao implementarem investigações acerca do desenvolvimento psicológico humano acabam por identificar na afetividade o seu caráter social, amplamente dinâmico e construtor da personalidade humana, além de estabelecer o elo de ligação entre o indivíduo e a busca do saber (por meio das interações sociais), convergindo os três para o postulado de que, embora considerada sob diversas matizes, à afetividade cabe a função de desencadeadora do agir e do pensar humanos, isto é, para a efetivação do desenvolvimento sócio-cognitivo.

No pensamento piagetiano a afetividade está circunscrita ao âmbito das interações sociais, subdivididas por ele em dois tipos; a coação, inibidora da autonomia afetivo-intelectual e moral, visto sustentar-se por sentimentos de medo, de respeito unilateral e irrestrita subserviência; e a cooperação como condição propícia à recíproca verdadeira, ou seja a configuração do respeito mútuo, garantindo ao sujeito a autonomia suprema para acatar algumas determinações sociais e outras não.

Já na psicologia de Vygotsky, as emoções, tidas como integrantes de nossas funções mentais superiores, são antes produto da inserção humana num dado

contexto sócio-histórico do resultado da atividade independente do sistema nervoso central sobre os processos viscerais do corpo somático. Encontram-se, pois, sujeitas às interferências e determinismos do que chamou de consciência social, culturalmente produzidas e impostas, inculcando-lhe códigos legais reguladores de suas manifestações no tocante a como, quando e onde surgirem, tornando-se mais expressivos no comportamento afetivo do ser humano adulto. Porém, tal determinismo é relativizado pela constante e gradual ampliação do processo de avaliação cognitiva, no qual o indivíduo percebe e interpreta o papel das influências exteriores para o desencadear interno de suas reações emocionais, o que torna-o apto a compreendê-las e posteriormente dominá-las.

A afetividade, na psicogenética de Henri Wallon (4), é entendida como a capacidade que o ser humano tem de afetar e de ser afetado pelo mundo exterior e interior, de maneira agradável e/ou desagradável.

De acordo com Cabral (2008), a afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir das situações. Segundo Piaget, tal estado psicológico é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os campos da vida.

1.2.1 O PAPEL DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

Para Wallon a dimensão corporal do desenvolvimento vai do nascimento até a morte e está distribuída em estágios que expressam características da espécie e cujo conteúdo será determinado histórica e culturalmente.

(4) Wallon, Henri. Filósofo, médico, psicólogo e político francês, conhecido por seu trabalho científico sobre Psicologia do Desenvolvimento. Wallon propõe o estudo da pessoa completa, tanto em relação a seu caráter cognitivo quanto ao caráter afetivo e motor. Para Wallon, a cognição é importante, mas não mais importante que a afetividade ou a motricidade.

Cada estágio, na teoria de Wallon, é considerado como um sistema completo em si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os componentes que constituem a pessoa.

No Quarto Estágio, denominado *Categorial* (6 a 11 anos), a organização do mundo em categorias bem definidas possibilita também uma compreensão mais nítida de si mesma, neste sentido a aprendizagem se faz predominantemente pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens e ideias. O predomínio é da razão.

Outro ponto importante é saber e aceitar que todo conhecimento novo, não familiar, implica, na sua aprendizagem, um período de imperícia, resultante do sincretismo inicial. À medida que ele evolui, a imperícia é substituída pela competência.

Já no Quinto Estágio, denominado *Puberdade e Adolescência* (11 anos em diante), o recurso principal de aprendizagem do ponto de vista afetivo volta a ser a oposição, que vai aprofundando e possibilitando a identificação das diferenças entre ideias, sentimentos, valores próprios e do outro, adulto, na busca para responder: quem sou eu? Quais são meus valores? Quem serei no futuro?, que é permeada por muitas ambiguidades. O processo ensino-aprendizagem facilitador do ponto de vista afetivo é aquele que permite a expressão e discussão dessas diferenças e que elas sejam levadas em consideração, desde que respeitados os limites que garantam relações solidárias.

Rojas (2002) argumenta que a inter-relação entre os sentimentos, os afetos e as intuições na construção do conhecimento tem sido salientada por diversos autores. Snyders (1986) afirma que quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo, a descobri-lo. O amor não é o contrário do conhecimento e pode tornar-se lucidez, necessidade de compreender, alegria de compreender. Mauco (1986) refere que a educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é ela que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. Outros autores referem que os atos de sentir, pensar e decidir pressupõe um trabalho conjunto das dimensões cognitivas e emocionais do cérebro. Essa ligação entre os processos emocionais e racionais é salientado entre outros

por Csikszentmiholyi (1990), Damásio (1998 e 2000), Goleman (1997 e 1999), Best (1996), Filliozat (1997), Martin & Boeck (19997), Miranda (1997), Gottman e DeClaire (1999), Morin (1999).

Goleman (1995) desenvolve o conceito de inteligência emocional e ressalta que aprendemos sempre melhor quando se trata de assuntos que nos interessam e nos quais temos prazer. A preparação da criança para a escola passa pelo desenvolvimento de competências emocionais – inteligência emocional – designadamente confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação.

Freire (1997) reafirma a importância dos componentes afetivos e intuitivos na construção do conhecimento, fazendo a seguinte menção:

“...é necessário que evitemos outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los”.
(Freire, 1997)

Nesta abordagem do processo educativo a afetividade ganha destaque, pois a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar as pessoas do que um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente. Esta ideia ganha adeptos ao colocar as atividades lúdicas no processo do desenvolvimento humano.

1.2.2 ATIVIDADE LÚDICA

Encontramos no dicionário Michaelis a definição de lúdico como sendo “que se refere a jogos e brincadeiras; que diverte”.

Almeida & Shigunov (2000), apresentam a definição e significado dessa atividade. O brincar é uma característica inerente aos seres humanos. Sua linguagem pode ser compreendida por todas as crianças e exige concentração

durante uma certa quantidade de tempo, que vai variar de acordo com a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontre.

A fase de criança, considerada da infância até a maturação sexual, respeitadas as características deste processo em determinados períodos, se apresenta com rápidas evoluções e interesse diversificados pelos brinquedos.

É interessante esclarecer a definição de alguns termos para melhor compreensão do assunto. Para Fridmann (1996) e Volpato (1999) – citados em Almeida & Shigunov (2000) – a brincadeira refere-se ao comportamento espontâneo ao realizar uma atividade das mais diversas. O jogo é uma brincadeira que envolve certas regras, estipuladas pelos próprios participantes. O brinquedo é identificado como o objeto de brincadeira. A atividade lúdica compreende todos os conceitos anteriores.

Friedmann (1996) analisou a atividade lúdica ou jogo infantil sob diferentes enfoques, e apresentou as suas diferentes possibilidades:

- Sociológico: a influência do contexto social no qual os diferentes grupos de crianças brincam.
- Educacional: a contribuição do jogo para a educação, desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança.
- Psicológico: o jogo como meio para compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade do indivíduo.
- Antropológico: a maneira como o jogo reflete, em cada sociedade, os costumes, e a história das diferentes culturas.
- Folclórico: analisando o jogo como expressão da cultura infantil através das gerações, bem como as tradições e costumes através dos tempos nele refletidos.

Piaget (1976) ressalta que o jogo proporciona a assimilação do que é real através da atividade proposta, a qual fornece os elementos e que podem ser transformados pelas necessidades próprias. Sendo assim, todos os métodos

utilizados para educação das crianças exigem que se utilize um material adequado nos jogos, a fim de que estas possam se apropriar do conhecimento.

Como diz Santo Agostinho, apud Santos (1997, p. 45): “o lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação”.

Segundo Almeida (1998, p. 13): “A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é *uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto* e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo”.

1.2.3 OS JOGOS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Huizinga (1944), Caillois (1958) e Cook (2000) consideram o jogo um elemento fundamental da cultura e história humana, argumentando que o lúdico não desaparece na vida adulta, perpetuando-se nas mais diversas atividades a que nos dedicamos, como exemplos: na ficção em geral, nos jogos esportivos, nas loterias, nos cassinos.

Quando o jogo é utilizado em sala de aula de língua estrangeira, a habilidade de se engajar discursivamente na língua-alvo a partir da situação proposta e dos objetos linguísticos trabalhados no jogo, além de elementos como memória espacial ou sorte, torna-se fundamental para garantir a participação no jogo e, conseqüentemente, para colaborar com o grupo e vir, assim, a sentir-se um membro efetivo desse grupo.

A linguagem torna-se o próprio objeto em constituição, além de mediar todo o processo interativo, passando, assim, a integrar as regras e o conteúdo fixo do jogo. Isso provavelmente se deve ao caráter instrumental adquirido por essa atividade em sala de aula, que faz que seu formato, estrutura e regras sejam adaptados ou

mesmo transformados para dar conta dos objetivos pedagógicos em questão. É esse marcante componente linguístico presente no jogo como atividade didática em sala de aula de língua-estrangeira que o caracteriza como jogo de linguagem. (Szundy, 2003:35-36).

O pressuposto básico do conceito de jogos de linguagem é que falar a língua é parte de uma atividade e, como são inúmeras as atividades em que a linguagem é usada, enorme é a multiplicidade dos jogos de linguagem. Alguns exemplos de jogos de linguagem, segundo Wittgenstein (1953:47), são: dar ordens e obedecer a elas; descrever a aparência de um objeto ou dar suas medidas, construir um objeto através de uma descrição (um desenho), reportar um evento; especular sobre um evento; formatar e testar uma hipótese; inventar uma história de lê-la; representar; entre outros.

Ao propor o emprego de jogos em situações de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, Harmer (1995:47) afirma que, “ao levarem os alunos a desempenharem atividades comunicativas empregando essa língua, os jogos dispensam a instrução formal”.

Segundo Estévez (1990:34), “o jogo relaxa, desinibe e favorece a participação criativa do aluno, uma vez que lhe apresenta um contexto real e uma razão imediata para utilizar o idioma”. Contudo, o autor alerta que para um jogo ser relevante pedagogicamente, deverá ser apresentado de uma maneira autêntica e contextualizada. Jogos improvisados raramente irão agregar algum aprendizado significativo.

Gramigna (1993:3) salienta o alto valor dos jogos na educação em geral e afirma que através deles “as pessoas exercitam habilidades necessárias ao seu desenvolvimento integral, entre elas, autodisciplina, sociabilidade, afetividade, valores morais, espírito de equipe e bom senso”.

No intuito de ilustrar como a utilização de jogos é propícia também aos adultos , transcrevo aqui apenas o resumo do trabalho de David Kallás, da Universidade de São Paulo:

Os jogos de empresas, primeiramente utilizados em universidades americanas na década de 50, têm se mostrado, a partir da década de 80, como uma alternativa didática altamente viável e muito utilizada no ensino superior brasileiro. Tal método, fortemente caracterizado pela aprendizagem vivencial, apresenta diversos elementos que complementam as técnicas de ensino tradicional. O caráter lúdico dos jogos somado ao ambiente fortemente participativo e centrado no educando, proporciona aos docentes uma possibilidade de aprendizagem satisfatória e efetiva. (Kallás, 2003:2)

Segundo Martinelli (1987), a disciplina de jogos de empresas é normalmente ministrada em cursos de Política de Negócios, que não só representa um papel integrativo apenas no currículo mas sim aprofunda muito mais a integração na prática entre as áreas básicas da administração, procurando um caminho para responder, de maneira científica, as questões mais vitais ligadas à atividade empresarial.

Mitos em Torno dos Jogos:

Gramigna (1993:124) identifica 10 mitos em torno dos jogos e classifica-os como forças restritivas, que precisam ser desmistificadas:

1. "Se brinco não aprendo": na realidade, aprende-se com mais facilidade quando se gosta do que faz e quando o ambiente favorece a espontaneidade e a brincadeira.
2. "Jogos demandam muito tempo de planejamento": existem algumas ações preventivas que podem evitar tal desgaste.
3. "Tenho medo de os treinando não entrarem no jogo": por maior que seja a resistência de um, o grupo o contamina e ele acabará se envolvendo nas atividades.
4. "Não gosto de incentivar a competição, ela já é muito forte nas empresas": a competição existe nas pessoas. Camuflá-la não é a melhor maneira de superá-la.
5. "O jogo torna as pessoas agressivas": o clima permissivo faz com que as pessoas se comportem de forma natural e expressem seus sentimentos reais, fato que no dia a dia têm de esconder para atender um padrão social de comportamento.

6. "Com uma boa teoria, as pessoas aprendem mais": a teoria é importante e indispensável e pode ser mais bem compreendida quando combinada com situações práticas.
7. "No jogo, não tenho controle da aprendizagem": é impossível controlar a aprendizagem de outra pessoa em qualquer situação.
8. "Fico inseguro por não possuir referencial teórico sobre jogos": basta ao aplicador bom conhecimento sobre processos empresariais, experiência na condução de trabalhos vivenciais e segurança na metodologia de aplicação.
9. "Não tenho habilidade criativa, logo não posso usar jogos": todas as pessoas têm potencial criativo, o qual só pode ser desenvolvido através da prática.
10. "Adulto não gosta de atividades lúdicas": buscar a alegria e o prazer é inerente ao ser humano, independente de sua idade.

Considerando-se que o jogo tem papel fundamental na relação afetiva-emocional e de aprendizagem, Vygotsky (1984) afirma que a zona de desenvolvimento proximal é o encontro do individual com o social, sendo a concepção de desenvolvimento abordada não como processo interno da criança, mas como resultante da sua inserção em atividades socialmente compartilhadas com outros. Atividades interdisciplinares que permitem a troca e a parceria. Ser parceiro é sê-lo por inteiro. Nesse sentido, o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e as trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida formativa do indivíduo.

Segundo o autor, é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. A criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

Maluf (2008:2) apresenta as necessidades específicas em algumas faixas etárias, das quais destaco:

10 a 12 anos:

- Têm grande interesse (por) e necessidade de atividades ao ar livre, jogos de equipes;
- Necessitam de autonomia e oportunidades de aceitação dentro de um grupo;
- Precisam de atividades específicas para meninos ou meninas, devido à diferença de interesse e ao ritmo de amadurecimento;
- Necessitam de atividades que possam contribuir para autocrítica e o reconhecimento de suas dificuldades;
- Possuem grande interesse em jogos atividades de grupo, músicas do momento e ações de humor;
- Precisam trabalhar a sensibilidade e o ciúme com o uso de técnicas e dinâmicas individuais e em grupo.

13 anos em diante:

- Possuem interesse por assuntos culturais e religiosos, buscando assim seus ideais;
- Tendem a aperfeiçoar suas habilidades motoras enfatizando as atividades esportivas;
- Os meninos necessitam de atividades de maior intensidade, com ações que exigem força, resistência, velocidade e coragem;
- As meninas se interessam mais por atividades esportivas de menor esforço e de maior habilidade;
- Apreciam atividades ao ar livre, rítmicas que estão inseridas no seu contexto social. É de grande importância a reflexão entre meninos e meninas sobre as atividades que tenham contato do corpo;
- Necessitam de atividades que trabalhem os grandes grupos musculares, os movimentos gerais e a flexibilidade.

Neste capítulo foram apresentadas as propostas contidas em documentos oficiais em âmbito nacional e estadual, bem como argumentações de renomados autores, que possibilitaram a conscientização de que a afetividade interfere no desenvolvimento sócio-cognitivo do indivíduo. Foram apresentadas também as

definições de afetividade, os estágios da afetividade que incorporam a pesquisa ora proposta, a atividade lúdica e os jogos, assim como as práticas educativas e as necessidades de cada faixa etária.

No capítulo seguinte apresentarei o material de pesquisa, a metodologia utilizada, os instrumentos para a coleta de dados e os procedimentos para análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo será abordado o procedimento metodológico que será utilizado para a efetivação da pesquisa: análise do material didático de 5ª série, a fim de se averiguar se existem atividades que promovam a afetividade.

2.1 Tipo de pesquisa

A realização da análise ora proposta será baseada em uma visão interpretativista da pesquisa qualitativa. Segundo Moita Lopes (1994), a visão interpretativista considera que os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo homem, que interpreta e (re-)interpreta o mundo a sua volta, fazendo assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. Ou seja, ignoram-se significados considerados corretos e padrões e dá-se margem a interpretação dos resultados.

A característica de propiciar múltiplas práticas interpretativas torna a pesquisa qualitativa um terreno que não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra nem possui uma teoria nitidamente própria. Também não pode ser associada a uma única disciplina, pois várias favorecem essa metodologia. Para Denzen e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa ressalta “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”.

2.2 Escolha da técnica

A interpretação dos dados será realizada por meio de uma análise documental, na qual se consideram como *corpus* vários tipos de documentos: cartas, textos oficiais, livros didáticos, entre outros (cf. Lüdke e André, 2005). A análise de conteúdo proposta por Bauer (2008), servirá como enfoque analítico.

Utiliza-se a análise de conteúdo como uma técnica para produzir inferências de um texto focal levando em conta o seu contexto social de maneira objetivada.

Bauer e Gaskell (2008) indicam que os materiais textuais escritos são os mais tradicionais na análise de conteúdo, podendo ser manipulados pelo pesquisador na busca por respostas às questões de pesquisa. Com abordagem semelhante, Flick (2009:291) afirma que a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”.

2.3 Contexto de Pesquisa

Esta pesquisa terá como contexto três livros didáticos de inglês, utilizados pela rede pública de ensino do Estado de São Paulo, indicados para a 5ª série do Ensino Fundamental, a saber: *Links, English for Teens* (2010) ; *Keep in Mind* (2011) e *Vontade de Saber Inglês* (2012).

Por sua essencialidade, a pesquisa bibliográfica pode preceder qualquer outro tipo de pesquisa, possibilitando o seu uso para aumentar conhecimentos de determinada área, delimitar um problema de pesquisa, fundamentar a construção de um modelo teórico para explicar um problema ou para desenvolver hipóteses e, finalmente, descrever ou sistematizar o que melhor tiver sobre o problema (Koche, 1997).

2.4 Descrição do corpus

Três livros didáticos de inglês serão analisados: *Links, English for Teens* (2010) ; *Keep in Mind* (2011) e *Vontade de Saber Inglês* (2012), todos destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental e utilizados pela rede pública de ensino de Estado de São Paulo.

No quadro abaixo estão sintetizadas as informações pertinentes a cada livro, bem como os objetivos a que se propõem.

Título	Série	Autores	Objetivo geral da coleção	Público-alvo	Editora	Ano
Links-English for Teens	5ª série/ 6º ano	Santos, D. & Marques, A.	Apropriação dos fundamentos básicos do idioma e preparar o aluno para exercer sua cidadania e qualificar-se para o mercado de trabalho.	Alunos do Ensino Fundamental	Ática	2010
Keep in Mind	5ª série/ 6º ano	Chin, E. Y. & Zaorob, M.L.	Através da apropriação dos fundamentos básicos do idioma, desenvolver a capacidade de utilizá-lo na leitura e interpretação de diversos tipos de texto e em situações simples.	Alunos de escolas regulares de ensino público e privado	Scipione	2011
Vontade de Saber Inglês	6º ano	Killner, Mariana & Amancio, Rosana Gemima	Promover situações de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio das quais os alunos possam desenvolver competências comunicativas. Visa também estar em consonância com os princípios éticos e de construção da cidadania, propiciando a formação de indivíduos críticos e aptos a conviver socialmente.	Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental	FTD	2012

Quadro 2.1 - Descrição dos livros selecionados para análise

2.5 Procedimentos de análise

A fim de se efetivar a análise dos referidos livros, as seguintes etapas serão realizadas: (1) apresentação do material, identificando-se a proposta metodológica adotada; (2) apresentação das unidades, localizando se há um espaço destinado para atividades que promovam a afetividade e (3) averiguar se existe a utilização de materiais lúdicos que poderiam auxiliar nesse momento de transição das crianças.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo será apresentada a análise de cada livro didático, primeiramente de forma a visualizar a metodologia e as abordagens utilizadas pelos autores e de como são apresentadas as quatro habilidades e demais seções de cada livro. Uma unidade de cada livro servirá de exemplificação.

A seguir apresento a comparação dos três livros, utilizando uma lista de critérios específica para avaliar se um livro didático de inglês está adequado ao público alvo de 6º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, relaciono as atividades que contemplam a afetividade nos livros analisados e apresento os percentuais relativos a cada livro.

3.1 Livro “*Links - English for Teens*” (anexo I)

De autoria de Denise Santos e Amadeu Marques, da Editora Ática, 2010, fornecido pelo Estado de São Paulo à rede pública de ensino, faz parte de uma coleção composta de quatro volumes que apresentam um trabalho articulado e sequencial para o ensino da Língua Inglesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, compondo-se por um Livro do Aluno (e seu correspondente Manual do Professor) para cada ano e um CD em áudio que acompanha tanto o Livro do Aluno quanto o do professor.

A parte gráfica do livro tem boa qualidade, focando-se em um colorido bem vivo, assim como é elaborado com muitas figuras, personagens e várias histórias em quadrinhos, pertinentes a cada público alvo.

Apesar de ser dado destaque para a leitura – seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – todas as unidades do referido livro são subdivididas em seções que abrangem as quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir), além de conter seções que focam a gramática, reforçam o vocabulário e

colocam em prática o conteúdo trabalhado na unidade através de exercícios e de jogos. Ainda é encontrada uma seção chamada “Let’s Stop and Think”, em que são desenvolvidas a reflexão e debate sobre questões socioculturais.

Além das habilidades desenvolvidas, são encontrados diversos links que podem ser explorados, indicações culturais relacionadas com as unidades, dicas de pronúncia e de atividades, comentários e sugestões para desenvolvimento de estratégias de *reading*, *speaking*, *listening* e *writing*, um banco de dados com informações extras sobre o tópico abordado, notas sobre a gramática e um glossário.

Todas as unidades da coleção seguem a seguinte estrutura e organização:

Seção	Detalhamento	Objetivos
Let’s Read!	Página dupla contendo trabalho de leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer conexões entre o tema da unidade e o mundo do aluno. - Desenvolver estratégias de <i>reading</i> através do trabalho com diversos gêneros textuais.
Let’s Listen!	Trabalho de compreensão auditiva envolvendo diferentes tipos de textos orais (diálogos, monólogos, conversas) e tarefas diversas (compreensão, prática de pronúncia e entonação).	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver estratégias de <i>listening</i>.
Let’s Speak!	Produção oral em língua inglesa, com trabalho sistemático envolvendo acuidade e fluência.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver estratégias de <i>speaking</i>.
Grammar in Action	Apresentação do tópico gramatical da unidade em contexto.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a gramática em uso. - Estimular a curiosidade dos alunos acerca da estrutura da Língua Inglesa.
Grammar Notes	Resumo do tópico gramatical da unidade, a ser concluído e complementado pelo aluno.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a construção do conhecimento sistêmico da Língua Inglesa. - Desenvolver a autonomia dos aprendizes e sua capacidade de inferência de estruturas gramaticais.
Words in Action	Apresentação e prática de vocabulário relevante ao tema da unidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a expansão de vocabulário. - Usar novo vocabulário em contexto.

Let's Write!	Trabalho sistemático de produção escrita em gêneros textuais relevantes ao aprendiz, focalizando o uso da escrita para comunicação.	- Desenvolver estratégias de <i>writing</i> .
Let's Play!	Jogo que põe em prática o conteúdo trabalhado na unidade.	- Encorajar o uso da Língua Inglesa em contexto genuíno de comunicação.
Let's Stop and Think!	Apresentação de uso da Língua Inglesa, seguida de reflexão e debate sobre questões socioculturais envolvendo e expandindo os Temas Transversais.	- Estimular o aluno a refletir sobre questões socioculturais e a posicionar-se perante situações diversas de forma fundamentada. - Desenvolver o espírito crítico, a capacidade de análise e noções de cidadania.

Quadro 3.1 – Estrutura e organização do livro “Links – English for Teens”

Pode-se observar que no próprio livro didático é mencionado que a proposta pedagógica da coleção tem fundamento teórico nas concepções de língua, linguagem e aprendizagem articuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Especificamente, a coleção diz adotar uma visão sociointeracional da linguagem, de acordo com a qual a comunicação é entendida como um processo relacionado a contextos de uso num dado momento histórico e social.

A apresentação das unidades se mantém de forma uniforme, sendo que para análise desse contexto será referenciada a unidade 1 (p.6) do livro “Links - English for Teens”, 6º ano, que pode ser dividida em cinco aulas:

“Unit 1” – You Know a Lot of English!

AULA 1	AULA 2		AULA 3
<p><i>Let's Read!</i></p> <p>Gênero textual: Quadro de informações on-line.</p> <p>Estratégia de leitura: Usando imagens e palavras transparentes para apoio na leitura.</p>	<p><i>Let's Listen!</i></p> <p>Estratégia de compreensão auditiva: Refletindo sobre a relação entre a palavra escrita e a palavra ouvida.</p>	<p><i>Let's Speak!</i></p> <p>Cumprimentos, apresentações, falando sobre locais de origem.</p> <p>Estratégia de produção oral: Considerando diferentes alternativas para expressar ideias similares.</p>	<p><i>Grammar in Action & Grammar Notes:</i></p> <p>I'm/ I'm from/ My name's/ What's your name/ Where are you from/ Long and Short Forms – am ('m) and is ('s).</p>
AULA 4		AULA 5	
<p><i>Words in Action:</i></p> <p>Cores</p> <p>Formas</p>	<p><i>Let's Write!</i></p> <p>Gênero textual: Charada</p> <p>Estratégia de escrita: Usando um dicionário bilíngue.</p>	<p><i>Let's Play!</i></p> <p>Jogo da velha</p>	<p><i>Let's Stop and Think!</i></p> <p>Pluralidade cultural</p>

Quadro 3.2 – Detalhamento da unidade 1 do livro “Links – English for Teens”

Ao término de cada aula, são encontrados exercícios de fixação (workbook) no final do livro (p.106-107), os quais são relacionados com a aula em questão. Parte-se do conhecimento cotidiano para se chegar à produção de conhecimento. Erros são considerados parte do aprendizado; eles mostram ao professor como o aluno está raciocinando, o que nos remete ao sociointeracionismo, em que o ensino deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho. É a isso que se refere um de seus principais conceitos; o de “zona de desenvolvimento proximal”, que seria a distância entre o desenvolvimento real da criança e aquilo que ela tem potencial de aprender, ou entre “o ser e o tornar-se”. O professor é mediador desses conhecimentos.

O Workbook, além de conter exercícios suplementares para cada uma das unidades, apresenta 4 unidades de revisão (Checkpoints) em que o aluno pode fazer uma autoavaliação sobre sua aprendizagem. Também contêm atividades suplementares dos conteúdos principais do bloco a que se refere.

Na seção *let's read*, os alunos são convidados a investigar ilustrações de páginas da internet à procura de palavras transparentes. Com o auxílio do professor são direcionados a encontrá-las e perceber de que assunto se trata. Devem ser utilizados os conhecimentos prévios, as hipóteses, a compreensão geral do texto e a identificação do gênero textual.

Para tanto, o professor precisa ser o intermediário das informações e as formas gramaticais deixam de ser enfatizadas como um fim em si mesmas, para serem entendidas como meios pelos quais é possível expressar propósitos comunicativos de acordo com o contexto das interações sociais, que caracterizam a abordagem comunicativa.

No *listening*, há a estratégia de compreensão auditiva; associando o que é ouvido às imagens. São desenvolvidas a compreensão, a prática da pronúncia e entonação. No livro são utilizados diferentes tipos de textos orais (diálogos, monólogos e conversas).

O livro didático vem acompanhado de um CD de áudio que contém todo o material necessário para o trabalho de *listening*, incluindo todos os exercícios de compreensão e prática auditiva, e músicas. Os links para o áudio são sequências numéricas e de fácil localização no CD.

O *speaking*, relacionado com a etapa anterior, proporciona ao aluno buscar relação entre pensamento e experiência, pois ele elabora pequenas frases para se comunicar com seu colega de grupo, havendo interação aluno/aluno, professor/aluno e aluno/professor, o que é uma característica do sociointeracionismo.

No *grammar in action*, substituiu-se uma noção estruturalista de língua como sistema de regras, por outra, funcionalista, como sistema de funções comunicativas, o que tem características da abordagem comunicativa, pois desenvolve habilidades para o uso da língua em situações reais de comunicação nas modalidades oral e escrita.

Na etapa do *Words in action*, os alunos precisam confeccionar um crachá em cartolina, escolhendo uma forma geométrica, uma cor para pintá-la e escrevendo seu nome no crachá. A seguir o professor pede aos alunos que, com base nas falas das personagens, respondam oralmente e por escrito às perguntas feitas pelo personagem 'Lince'. Dessa maneira, usam o novo vocabulário em um contexto real. O foco está no aluno e nas operações mentais, em aspectos afetivos, motivacionais e na experiência como centrais para a aprendizagem, o que nos remete ao construtivismo.

A seção *let's write* leva o discente a desvendar uma charada e em seguida, tentar escrever um texto similar, apenas completando alguns dados que faltam. O cognitivismo fundamentou o desenvolvimento de métodos de ensino que estimulavam os estudantes a conhecer a estrutura subjacente à língua para, com base nela, desenvolver a capacidade de expressar suas ideias.

No que se refere à visão de língua, o método baseia-se no estruturalismo (a língua enquanto forma/estrutura). A visão de aprendizagem que sustenta o método é o Behaviorismo, segundo o qual a aprendizagem ocorre por meio de formação de hábitos, por meio da famosa abordagem tríplice: estímulo, resposta e reforço.

O *let's play* dessa unidade leva os estudantes a jogarem em duplas, utilizando os conhecimentos recém-adquiridos – shapes and colors – e aconselha o professor a incentivá-los a usar algumas frases como "I am a red square or I'm a blue circle", assim como a dizer 'won' (ganhei, venci). No sociointeracionismo o professor propõe tarefas que desafiam os alunos. Erros são considerados parte do aprendizado. É na relação aluno-professor e aluno-aluno que se produz conhecimento.

No *Let's stop and think* os alunos são convidados a pensar sobre a variedade de etnias dentro de nosso país, o que os leva a refletir sobre a pluralidade cultural dentro do Brasil.

A obra favorece e incentiva constantes interações entre a escola, a família e a comunidade, fazendo uso da Língua Inglesa como um componente curricular que

prepara o aluno para exercer sua cidadania e para qualificar-se para o mercado de trabalho.

Dentre as abordagens, pode-se considerar que há uma miscelânea, a fim de se alcançar os objetivos propostos. O Pós-Método permite ao professor conhecer a teoria e a partir de sua prática, ser capaz de refletir sobre o seu contexto, desenvolvendo uma abordagem coerente, esclarecida e que é capaz de se reconstruir e se adaptar às situações, aos contextos e aos objetivos específicos de uma determinada comunidade.

3.2 Livro de inglês “*Keep in Mind*” (anexo II)

De autoria de Elizabeth Young Chin e Maria Lucia Zaorob, da Editora Scipione, 2011, fornecido pelo Estado de São Paulo à rede pública de ensino, é composto por quatro volumes, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e apresenta um exemplar do aluno e outro destinado ao professor, ambos acompanhados de seu respectivo CD de áudio.

A parte gráfica do livro tem boa qualidade, focando-se em um colorido bem vivo, assim como é elaborado com muitas figuras, personagens e alguns diálogos em quadrinhos.

A coleção considera a língua como sistema e como prática sociodiscursiva, trabalhando com maior intensidade os elementos sistêmicos em certas seções da unidade e os aspectos sociodiscursivos da linguagem verbal em outras, como nas atividades de leitura, compreensão oral, produção oral e produção escrita, garantindo que ambas as visões de língua estejam contempladas no todo e que as partes estejam bem articuladas.

De modo geral, a coleção baseia-se na visão de que a aprendizagem de língua estrangeira é facilitada pelo seu uso em interações sociais envolvendo comunicação verbal, o que nos remete ao sociointeracionismo. As unidades da coleção seguem a seguinte estrutura e organização, que diferem entre o 3º ciclo (5ª e 6ª série) e o 4º ciclo (7ª e 8ª série) :

3º ciclo: 5ª e 6ª série

Aula		3º ciclo: Volumes 1 e 2	Aula	3º ciclo: Volumes 3 e 4	
		3 aulas/Unit		4 aulas/Unit	
		Get in the mood (uma seção introdutória)		Get in the mood (uma seção introdutória)	
1	Act 1	Presentation (um diálogo de abertura, apresentando o conteúdo sistêmico e as funções comunicativas)	1	Act 1 Presentation (um diálogo de abertura, apresentando o conteúdo sistêmico e as funções comunicativas)	
	Act 2	Focus on vocabulary (apresentar o conteúdo lexical)		Act 2 Focus on vocabulary (apresentar o conteúdo lexical)	
	Act 3	Let's practice (praticar o vocabulário novo por escrito e oralmente)		Act 3 Let's practice (praticar o vocabulário novo por escrito e oralmente)	
2	Act 4	Focus on Grammar (apresentar o conteúdo gramatical que deverá ser incorporado ao conhecimento sistêmico ativo dos alunos)	2	Act 4 Focus on Grammar (apresentar o conteúdo gramatical que deverá ser incorporado ao conhecimento sistêmico ativo dos alunos)	
	Act 5	Let's practice (praticar a gramática junto ao vocabulário da Unit por escrito e oralmente)		Act 5 Let's practice (praticar a gramática junto ao vocabulário da Unit por escrito e oralmente)	
3	Act 6 a Act 9	Skill 1	3	Act 6 a Act 9	Skill 1
		Skill 2		Skill 2	
		Skill 3		Skill 3	
4		Skill 4		Skill 4	

Quadro 3.3 – Estrutura e organização do livro “Keep in Mind” para o 3º ciclo

Obs.: Utilizam Skill 1, 2, 3 e 4 como exemplos de propostas que preveem flexibilidade em relação ao tipo de foco a ser trabalhado (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita).

4º ciclo – 7ª e 8ª série

Aula		4º ciclo: Volumes 3 e 4	Aula	4º ciclo: Volumes 3 e 4
		4 aulas/Unit	5 aulas/Unit	
		Get in the mood (uma seção introdutória)		Get in the mood (uma seção introdutória)
1	Act 1	Presentation (um diálogo de abertura, apresentando o conteúdo sistêmico e as funções comunicativas)	1	Act 1 Presentation (um diálogo de abertura, apresentando o conteúdo sistêmico e as funções comunicativas)
	Act 2	Focus on vocabulary (apresentar o conteúdo lexical)		Act 2 Focus on vocabulary (apresentar o conteúdo lexical)
	Act 3	Let's practice (praticar o vocabulário novo por escrito e oralmente)		Act 3 Let's practice (praticar o vocabulário novo por escrito e oralmente)
2	Act 4	Focus on Grammar (apresentar o conteúdo gramatical que deverá ser incorporado ao conhecimento sistêmico ativo dos alunos)	2	Act 4 Focus on Grammar (apresentar o conteúdo gramatical que deverá ser incorporado ao conhecimento sistêmico ativo dos alunos)
	Act 5	Let's practice (praticar a gramática junto ao vocabulário da Unit por escrito e oralmente)		Act 5 Let's practice (praticar a gramática junto ao vocabulário da Unit por escrito e oralmente)
3 4	Act 6 a Act 9	Let's read (desenvolver a habilidade comunicativa de compreensão escrita)	3 4	Act 6 a Act 9 Let's read (desenvolver a habilidade comunicativa de compreensão escrita)
		Skill 2		Skill 2
		Skill 3		Skill 3
		Skill 4		Let's write (desenvolver a habilidade comunicativa de produção escrita)

Quadro 3.4 – Estrutura e organização do livro “Keep in Mind” para o 4º ciclo

Obs.: Utilizam Skill 1, 2, 3 e 4 como exemplos de propostas que preveem flexibilidade em relação ao tipo de foco a ser trabalhado (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita).

Os *volumes* 1 e 2 incluem a *Apresentação*, o *Scope and Sequence*, os conteúdos distribuídos em diferentes tipos de unidades (Welcome, Unit – acompanhada sempre de uma Extra activity – e Review) e um *Appendix*, composto

pelas Thematic units (interdisciplinaridade), Language summary (quadros-resumo dos conteúdos gramaticais) e Word list (glossário).

A diferença entre os volumes do 3º e 4º ciclos é que estes incluem um Workbook e uma lista de Irregular verbs.

A apresentação das unidades se mantém de forma uniforme, porém há uma diferenciação entre o 3º ciclo (com três ou quatro aulas para cada unidade) e o 4º ciclo (com quatro ou cinco aulas para cada unidade). A diferença entre o 3º e o 4º ciclo quanto ao número de aulas por *Unit* deve-se ao fato de terem expandido as propostas de trabalho com habilidades de leitura e, particularmente no 9º ano, o desenvolvimento da produção escrita.

Para análise desse contexto, será referenciada a unidade 1 (p.11) do livro “Keep in mind”, 6º ano, que pode ser dividida em três aulas:

“Unit 1” – Hi. I’m Pedro. – *Introductions*

Aula		3º ciclo: Volumes 1 e 2 3 aulas / Unit 1
1		Get in the mood Esta seção introduz o tema por meio de apresentações feitas em homepages.
1	Act 1	Presentation Listen and read – quem são as personagens, onde estão e o que imaginam que está acontecendo.
1	Act 2	Focus on vocabulary Look, listen and repeat – explorar a ilustração, ouvir o CD e aprender a pronúncia.
1	Act 3	Let's practice Usar o vocabulário aprendido em silhuetas de pessoas conhecidas por eles.
2	Act 4	Focus on Grammar Pronomes pessoais e o verbo 'to be' (present affirmative) em apresentações.
2	Act 5	Let's practice O que fazer com a gramática e o vocabulário aprendido.
3	Act 6 a Act 9	Skill 1 = Let's listen – Ouvir o CD. Apresentações na classe. Skill 2 = Let's talk – Apresentações entre os alunos e/ou personagem. Skill 3 = Let's read – Ler a carta do 'pen pal' (no livro). Relacionar as personagens com as fotos. Skill 4 = Let's write – Responder a carta do 'pen pal', incluindo fotos ou desenhos.
3		Extra activities Decodificar uma mensagem secreta.

Quadro 3.5 – Detalhamento da unidade 1 do livro “Keep in Mind”

Obs.: Algumas atividades podem ser feitas fora da sala de aula (homework).

O objetivo da seção *Get in the mood* é introduzir o tema da *Unit* ou algum aspecto dele. Geralmente apresenta ao aluno algum *input* para a realização de uma tarefa simples, como identificar palavras-chave ligadas ao tema, achar erros, preencher com legendas etc. Permite que os alunos opinem sobre esse input e/ou discutam brevemente com a classe toda ou alguns colegas determinadas questões associadas ao tema.

A seção *presentation* tem o objetivo de apresentar o conteúdo sistêmico e as funções comunicativas. Apresenta um diálogo de abertura que mostra os personagens da coleção e/ou outras pessoas engajadas em alguma interação oral,

na qual utilizam os elementos do conteúdo sistêmico para realizar as funções comunicativas contempladas na unidade em questão.

O *Focus on vocabulary* objetiva apresentar o conteúdo lexical que deverá ser incorporado ao vocabulário ativo dos alunos. Os alunos observam as figuras, leem e procuram entender o significado de cada item, repetindo-o. Não se trata de memorizarem, mas de aprenderem a pronunciarlos corretamente.

No *Let's practice* o objetivo é praticar o vocabulário novo por escrito e oralmente. Os alunos fazem uma atividade escrita, a fim de comporem sentenças ou responderem a perguntas. Na sequência, acrescenta-se alguma função comunicativa de modo que os alunos possam usar o que praticaram por escrito na etapa anterior para interagirem oralmente com colegas, o que nos remete ao sociointeracionismo.

Na seção *Focus on Grammar* o objetivo é apresentar o conteúdo gramatical que deverá ser incorporado ao conhecimento sistêmico ativo dos alunos. Procura trabalhar a gramática relacionando o conteúdo novo ao conhecido, oferecendo exemplos construídos a partir da conjugação dos elementos gramaticais apresentados com o vocabulário recém-aprendido na mesma Unit e pedindo aos alunos que os observem, identifiquem padrões e apliquem o que constataram em outros exemplos, por analogia. Esse comportamento é característico do cognitivismo, com orientações metodológicas de ênfase estruturalista.

A próxima seção do *Let's practice* é destinada à prática da gramática junto ao vocabulário da Unit por escrito e oralmente. Os alunos leem exemplos de pequenos diálogos e escrevem conversas semelhantes. O processo normalmente envolve o uso de um padrão com a substituição de alguns elementos estruturais, de modo que eles possam praticar a conjugação de verbos, a formação de diferentes tipos de pergunta e resposta etc. Segue-se uma atividade que agrega os conteúdos, a fim de que os alunos possam interagir oralmente com um colega.

Na seção *Let's listen* o objetivo é desenvolver a habilidade comunicativa de compreensão oral. Os alunos ouvem textos de diversos gêneros. As atividades podem incluir imagens, tabelas ou outros insumos e objetivam ensinar os alunos a

não se preocuparem em entender tudo, mas a escutarem e focarem sua atenção na informação de que precisam para resolverem o problema apresentado, usando pistas contextuais e aprendendo a lidar com o vago e desconhecido.

No *Let's talk* o objetivo é desenvolver a habilidade comunicativa de produção oral. Geralmente há apenas uma atividade que pode se desdobrar em dois ou três enunciados por uma questão de clareza nas instruções. Ela envolve interação, embora nem sempre seja uma tarefa. Pode refletir situações imaginárias ou do mundo real.

A seção *Let's read* tem o intuito de desenvolver a habilidade comunicativa de compreensão escrita através de textos autênticos de gêneros variados e um ou mais tipos textuais. São trabalhados os aspectos discursivos, de organização textual e linguística. Utiliza-se de estratégias de leitura, como a identificação do propósito de leitura, scanning e skimming, a tradução de texto para gráfico, a transferência de informações ou ideias principais para tabelas, a inferência do significado de palavras desconhecidas pelo recurso a cognatos e pistas gramaticais e textuais, o reconhecimento de marcadores do discurso como sequenciadores etc.

Let's write tem o objetivo de desenvolver a habilidade de produção escrita. O trabalho com esta habilidade comunicativa varia de um volume para o outro devido a uma opção feita por um desenvolvimento gradual ao longo da coleção, indo desde a produção escrita controlada até a implementação completa do conceito de produção textual como processo, passando por fases voltadas para a sintaxe e para a organização textual.

As *Extra activities* não são *units* propriamente. Foram criadas para cada *unit*, apresentada ao final desta. Trata-se de um espaço reservado para atividades lúdicas, frequentemente jogos, que reforçam o aprendizado do conteúdo sistêmico da coleção. Elas são opcionais e podem ser feitas em classe ou fora dela. De modo geral, consistem de uma prática escrita e uma prática oral, mas não necessariamente nessa ordem.

Além das seções citadas, encontra-se na coleção o espaço "Food for thought", cujo objetivo é promover a reflexão sobre questões relacionadas ao tema

da *Unit* ; o espaço “Language corner” , destinado a adquirir maior consciência linguística e cultural; o “Cool!”, com o objetivo de criar um momento de descontração na aula; o “Project” que tem a intenção de interligar os espaços escola e mundo; o “Review” , que tem o objetivo de integrar e recapitular o conteúdo linguístico-funcional das duas *Units* precedentes e se divide em: Vocabulary review, Grammar review, Have fun with English (com atividades lúdicas) , o Check your progress e o Now I can Por fim, cada volume da coleção inclui quatro “Thematic units” , cujo propósito é o desenvolvimento de temas relevantes e de interesse para os alunos, com uma atenção especial para a interdisciplinaridade.

A obra permite que se deixe para trás um papel passivo dos alunos, pois desempenham um papel ativo no processo de aprender como interagentes e co-construtores de conhecimento e de discursos ao participarem de interações com o professor e colegas. Em contrapartida, o professor sai do centro do palco, de onde conduzia todas as atividades didáticas, para desempenhar o papel de facilitador do processo de comunicação e das tarefas. Porém, ele é também um dos interagentes na classe e o parceiro mais competente, fornecendo os insumos necessários, demonstrando atividades, analisando necessidades e ajudando os alunos a superarem os obstáculos que encontrarem nos processos de comunicação e aprendizagem e dá *feedback*.

Dentre as abordagens, pode-se considerar que há uma miscelânea, a fim de se alcançar os objetivos propostos. Conciliar diversas teses metodológicas exige do professor uma formação mais ampla, crítica e autônoma. Na era pós-método, o professor precisa conhecer a teoria e a partir de sua prática, ser capaz de refletir sobre o seu contexto, desenvolvendo uma abordagem coerente, esclarecida e que é capaz de se reconstruir e se adaptar às situações, aos contextos e aos objetivos específicos de uma determinada comunidade.

3.3 Livro “**Vontade de Saber Inglês**” (anexo III)

De autoria de Mariana Killner e Rosana Amancio, da editora FTD (2012), faz parte da coleção aprovada a ser fornecida pelo Estado de São Paulo à rede pública

de ensino a partir de 2014. É composta por quatro volumes divididos em oito unidades temáticas que buscam envolver os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e abranger o interesse dos alunos, levando em conta sua faixa etária, compondo-se por um Livro do Aluno (e seu correspondente Manual do Professor) para cada ano e um CD em áudio que acompanha tanto o Livro do Aluno quanto o do professor.

A parte gráfica do livro tem boa qualidade, focando-se em um colorido bem vivo, assim como é elaborado com muitas figuras, personagens e várias histórias em quadrinhos, pertinentes a cada público alvo.

As unidades do referido livro são subdivididas em seções que abrangem as quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir), além de conter seções que focam a gramática, reforçam o vocabulário e colocam em prática o conteúdo trabalhado na unidade através de exercícios e de jogos. Ao final de cada unidade há uma seção “Reflecting on the unit” em que o aluno é convidado a avaliar sua aprendizagem, respondendo a algumas perguntas e desenhando uma carinha feliz ou triste para expressar seu grau de aprendizagem.

O livro apresenta uma proposta sociointeracionista, em que é necessário o contato com a língua em situações reais de comunicação, por meios que possibilitem ao aluno participar em situações autênticas do uso da língua inglesa. Propõe-se a trabalhar com os gêneros textuais (orais e escritos) para corresponder à proposta teórico-metodológica de Marcuschi (2005, p.22), em que “gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Dessa forma, o estudante pode mobilizar seus conhecimentos de mundo, sistêmico e de organização textual, que viabilizam o desenvolvimento de seu engajamento discursivo.

Por meio da apresentação de diferentes recursos imagéticos, como fotografias, telas, HQs, cartazes, as páginas de abertura dos capítulos propõem uma discussão sobre os temas que serão abordados, relacionando-os ao cotidiano dos alunos, com o objetivo de resgatar os conhecimentos prévios deles e despertar seu interesse e curiosidade pelo o que será apresentado.

A seguir, visualizaremos o mapa dos conteúdos trabalhados no volume 1, 6º ano:

Units	Principal theme	Written comprehension	Oral Compr.	Written production	Oral production	Vocabulary	Grammar
1 Greetings	Greetings	Comic strip	Three students meeting	Poster	Dialog	-Greetings -Being polite	Verb To Be
2 Meeting people	Personal Information	-Comic strip -Letter and e-mail	A girl and a boy introducing themselves	Letter or e-mail	Introducing yourself	-Personal information -Personal interests	-Verb to be contractions -Possessive adjectives
3 Around the world	Countries and nationalities	-Map -Postcard	A reporter interviewing tourists	Postcard	Interview and introduction	-Countries and nationalities	Verb to be – negative and interrogative forms
4 School is cool!	School	-Advertising flyer -Donation advertising campaign	Jingle	Campaign folder	Dialog	-School supplies -School subjects	- Prepositions of place -There is/are
5 The animal world	Animals	-Website page -Pet classified ad	Animal shelter advertisement	Pet classified ad	Talking about animals	-Unusual pets -Describing animals	Plural of nouns
6 Nutrition	Healthy food	-Brochure -Recipe	Cooking class	Recipe	Opinion poll	Fruits and vegetables	-Imperatives -Some/any
7 Families	Family	-Informative text -Graph	Show and tell day	Family tree	Talking about your family	Family members	Genitive case
8 Music is all around	Music	-Concert ticket -Lyrics	Two friends talking about music	Concert ticket	Talking about abilities	-Musical instruments -Kinds of music	Modal verb can

Quadro 3.6 - Estrutura e organização do livro “Vontade de Saber Inglês”

Ao trabalhar com a habilidade de “Reading”, o professor deverá levar em conta fatores relevantes para o desenvolvimento de atividades de leitura em sala de aula, tais como o nível de compreensão da língua pelo aprendiz e os conhecimentos

de texto e de mundo que ele já possui em sua língua materna. Para tal, se faz necessária a utilização das estratégias de leitura, como *skimming* e *scanning*, que facilitam a busca de informações e, conseqüentemente, a interpretação e a compreensão geral do texto.

A habilidade de “Writing” também desempenha papel fundamental na aprendizagem do aluno. Os gêneros textuais abordados nas atividades de produção escrita são variados. Dentre eles, destacam-se as cartas e e-mails, cartões-postais, cartazes, receitas, ingressos de shows, currículos, sinopses, anúncios de classificados, comentários de blogs etc. Essas atividades têm como objetivo levar o aluno a perceber sua capacidade em elaborar textos relevantes não só para a prática da língua inglesa, mas, quando necessário, para sistematizar o conhecimento aprendido em situações reais de seu cotidiano.

A prática da habilidade de “Speaking” é uma das mais difíceis de ser desenvolvida em sala de aula, devido ao grande número de alunos e aos diferentes níveis de língua. As atividades propostas no livro buscam inserir os alunos em um contexto de comunicação, procurando apresentar temas que sejam compatíveis com os interesses da faixa etária deles. Desse modo, é interessante abordar, antes de cada atividade, os contextos em que aquela situação pode ocorrer.

No “Listening” é preciso aproveitar o que o aluno já tem de conhecimento prévio, pois ele compreende palavras soltas e sabe quais são seus significados, no entanto não consegue compreendê-las quando são apresentadas de forma contextualizada. Explorar o gênero textual, o enunciado, as ilustrações que o acompanham e os demais elementos presentes no texto, facilita a compreensão por parte dos alunos.

Para análise do contexto, o quadro abaixo apresenta o mapa de conteúdos e recursos utilizados na unit 1:

	Principal theme	Written comprehension	Oral comprehension	Written production	Oral production	Vocabulary	Grammar
Unit 1	Greetings Os cumprimentos	Comic strip Gênero HQs	Three students meeting Interpretação da HQ	Poster Produção de um cartaz	Dialog Praticar um diálogo	-Greetings -Being polite	Verb to be Singular e plural

Quadro 3.7 – Detalhamento da unidade 1 do livro “Vontade de Saber Inglês”

O livro também apresenta orientações específicas para as atividades lúdicas, dentre as quais destaca que a utilização da atividade lúdica deve vir acompanhada de objetivos claros, conteúdos situados e resultados esperados, tanto para o professor quanto para os alunos. Para tal, é importante pensar em alguns pontos: o objetivo da atividade, o público-alvo, os materiais, o tempo e a avaliação da proposta. Para tanto, sugere alguns livros que trazem ideias de atividades lúdicas e dinâmicas que podem ser realizadas na sala de aula.

3.4 COMPARANDO OS TRÊS LIVROS DIDÁTICOS

Focando-me nos objetivos dessa monografia, e considerando-se que o tempo concedido ao professor para escolha do novo livro didático a ser utilizado é ínfimo, sugiro a utilização da seguinte lista de critérios, específica para avaliar se um livro didático de inglês está adequado ao público alvo de 6º ano do Ensino Fundamental:

✓ *O livro desperta o interesse do aluno?*

1. A diagramação do livro é espaçada ou sobrecarrega a página com muitas informações ao mesmo tempo?
2. Utiliza um colorido vivo, com uma diagramação mais lúdica, em que texto e imagens se misturam de forma criativa?
3. As instruções de cada questão estão em inglês ou em português?

✓ *O livro mantém o interesse do aluno?*

4. Há seções específicas para atividades lúdicas que incorporem o conteúdo ministrado?
5. O livro se utiliza da linguagem das histórias em quadrinhos como material lúdico?
6. Apresenta textos compatíveis com a vivência infantil?

✓ *O livro auxilia no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas?*

7. A gramática está contextualizada nos textos?
8. Cada seção do livro destina um espaço para execução de atividades e/ou exercícios referentes ao conteúdo?
9. O CD de áudio é de boa qualidade e acompanha exatamente a numeração/sequência contida no livro?
10. O livro está inserido nas mais modernas teorias de ensino?
11. A obra procura seguir as mais recentes abordagens e metodologias de ensino de línguas?
12. Existem instruções para o professor em cada atividade proposta?

Analisando os três livros didáticos de inglês segundo os critérios acima, apresento o seguinte resultado:

Check List	Links – English for Teens – 6º ano	Keep in Mind – 6º ano	Vontade de saber Inglês – 6º ano
<i>Quesito: <u>O livro desperta o interesse do aluno?</u></i>	Sim	Sim	Sim
A diagramação do livro é espaçada ou sobrecarrega a página com muitas informações ao mesmo tempo?	é espaçada	é espaçada	é espaçada
Utiliza um colorido vivo, com uma diagramação mais lúdica, em que texto e imagens se misturam de forma criativa?	sim	sim	sim
As instruções de cada questão estão em inglês ou em português?	misto	misto	misto
<i>Quesito: <u>O livro mantém o interesse do aluno?</u></i>	Sim	Sim	Sim
Há seções específicas para atividades lúdicas que incorporem o conteúdo ministrado?	Sim (let's play)	Sim (combinadas nas <i>extra activities</i> e no <i>review</i>)	Não. Estão incorporadas às unidades
O livro se utiliza da linguagem das histórias em quadrinhos como material lúdico?	Sim	Sim	Sim
Apresenta textos compatíveis com a vivência infantil?	Sim	Sim	Sim
<i>Quesito: <u>O livro auxilia no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas?</u></i>	Sim	Sim	Sim
A gramática está contextualizada nos textos?	Sim	Sim	Sim
Cada seção do livro destina um espaço para execução de atividades e/ou exercícios referentes ao conteúdo?	Sim	Sim	Sim
O CD de áudio é de boa qualidade e acompanha exatamente a numeração/sequência contida no livro?	Sim	Não	Sim
O livro está inserido nas modernas teorias de ensino?	Sim	Sim	Sim
A obra procura seguir as mais recentes abordagens e metodologias de ensino de línguas?	Sim	Sim	Sim
Existem instruções para o professor em cada atividade proposta?	Sim	Sim	Sim

Quadro 3.8 – Resumo da análise dos três livros, segundo a lista de critérios.

3.5 ATIVIDADES QUE CONTEMPLAM A AFETIVIDADE NOS LIVROS ANALISADOS:

- ✓ **Links** (considere-se aqui: histórias em quadrinhos , jogos de tabuleiro, da velha, batalha naval, bingo, forca, caça-palavras, caça objetos, jogo das 7 diferenças, recortar/desenhar/colorir, canções, descobrir enigmas, bandeiras, fotos de lugares fora do Brasil e fotos de pessoas famosas. (sem considerar figuras e/ou estorinhas que apenas ilustram um diálogo) = 37,5% de atividades que contemplam a afetividade.

- ✓ **Keep in Mind** (considere-se aqui: caça-palavras, jogos de tabuleiro, forca, jogo de soletrar, palavras embaralhadas, quadrinhas, labirinto, jogo de adivinhar, de memória e das diferenças, bandeiras, fotos de lugares fora do Brasil e de pessoas famosas e seriados brasileiros) = 29% de atividades que promovem a afetividade.

- ✓ **Vontade de Saber Inglês** (considere-se aqui: histórias em quadrinhos de Mauricio de Sousa, , crossword puzzle, tirinhas do Garfield, puzzle , tirinhas, bandeiras, fotos de lugares fora do Brasil e fotos de pessoas famosas) = 26% de atividades que contemplam a afetividade.

Com o intuito de se visualizar essas atividades, apresento um exemplo retirado de cada um dos livros citados, assim como faço menção e uma argumentação inerente à atividade:

- Livro “Links – English for Teens” – página 45, seção *Let’s Play!* da unit 4 Family Matters – Jogo de “Bingo” em que os alunos devem escutar e entender os números ditos e riscar na cartela se houver, dizendo “I’ve got it!”, até que completem a fileira inteira para dizer “Bingo!”.

Let's Play!
Let's Play!

BINGO Para jogar, os alunos deverão desenhar no caderno ou em uma folha de papel uma cartela de 4 linhas e 4 colunas e escolher, aleatoriamente, 16 números de 1 a 100 para completar os quadradinhos formados. Em um saquinho de tecido ou de plástico coloque papelinhos com números de 1 a 100. Sorteie um número de cada vez, diga o nome em inglês em voz alta e anote-o na lousa para conferência. Os alunos que tiverem na cartela o número sorteado deverão dizer *I've got it!* e riscá-lo com o lápis. A cada fileira riscada (4 números, na horizontal, na vertical ou na diagonal), os alunos deverão gritar *Bingo!* Vence o jogo o aluno que riscar duas fileiras.

Are you ready for a game? Let's play Bingo!

BINGO!			
1	22	67	72
87	42	44	47
88	11	23	12
53	55	52	100

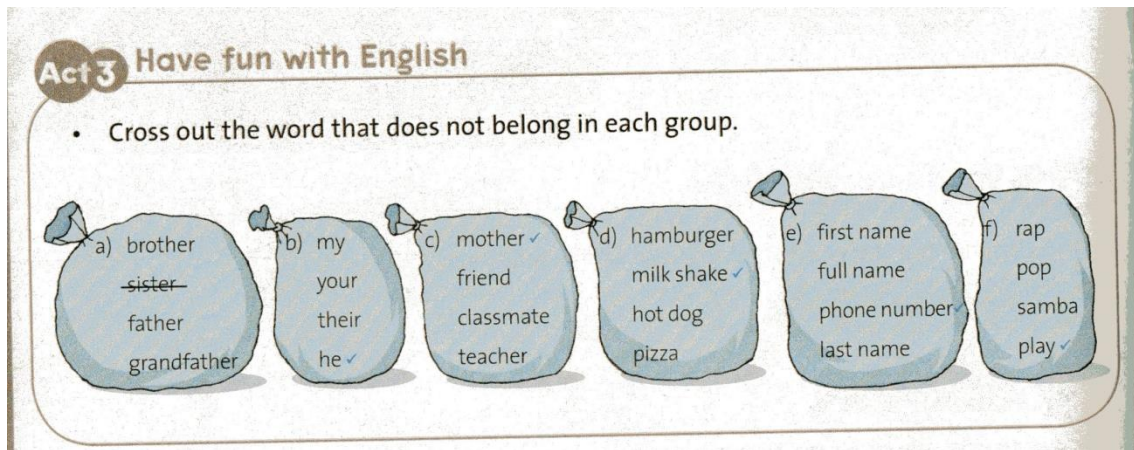
Whiteboard content:
11 - 30 - 13
44 - 72 - 12
23 - 66 - 68
86 - 99

Speech bubbles:
- BINGO!
- I'VE GOT IT!
- TWELVE!

De acordo com o Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2011), o foco nas competências de leitura e de escrita não significa a negação da oralidade. Pelo contrário: é por meio da oralidade que se instauram a interação e o diálogo, que se possibilita o desenvolvimento não só de habilidades linguísticas, mas, principalmente, de habilidades de pensamento e de reflexão. As estruturas morfológicas, sintáticas, fonológicas e ortográficas estão diretamente relacionadas aos conteúdos funcionais e socioculturais trabalhados e às mostras linguísticas utilizadas nas atividades didáticas. Os conteúdos listados aqui, portanto, são apenas exemplos aproximados, que serão estudados sempre em função das necessidades comunicativas e adequados ao nível dos alunos.

No tocante à afetividade, Goleman (1995) salienta que aprendemos sempre melhor quando se trata de assuntos que nos interessam e nos quais temos prazer. A preparação da criança para a escola passa pelo desenvolvimento de competências emocionais – inteligência emocional – designadamente confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação.

- Livro “Keep in Mind” – página 64, Act 3, seção “*Have fun with English*”, Review 3: Riscar a palavra que não pertence a cada grupo. (Habilidade de organizar grupos de palavras em categorias)



Esta seção oferece aos alunos uma atividade de cunho lúdico no meio da *Review*, com nível adequado de desafio para garantir uma experiência prazerosa de aprendizagem, o fortalecimento da autoconfiança e a criação de um bom vínculo afetivo com a língua estrangeira.

Segundo o PCNLE (Brasil, 1998:74), a inclusão do que vai ser ensinado será determinada pelo tipo de conhecimento sistêmico necessário para se resolver a tarefa elaborada pelo professor. Isso quer dizer que ao aluno serão ensinados formalmente os itens relativos ao conhecimento sistêmico (vocabulário, estruturas gramaticais etc.) necessário para resolver a tarefa.

- Livro “Vontade de Saber Inglês” – página 21, seção *The World of Words*, unit 2, *Meeting People*: Localizar informações dentro de um texto.

The World of Words

Personal information

- 1 Read Jon's introduction again and complete the information about him.



Name: Jon.

Last name: Arbuckle.

Profession: Cartoonist.

Pet: A cat. / Garfield.

unit 2

Meeting people

Essa seção objetiva apresentar o vocabulário relacionado ao tema da unidade. Embora trabalhe com o desenvolvimento do conhecimento sistêmico do aluno, procura realizar esse trabalho de forma contextualizada, com o objetivo de levar o aluno a reconhecer não apenas as palavras, mas também as situações de comunicação nas quais elas são empregadas.

É importante que, ao trabalhar com o texto, o foco não seja limitado à apresentação de vocabulário, embora este seja o destaque da seção. Aspectos relacionados ao reconhecimento do gênero, a organização textual, o conhecimento prévio, entre outros, são de extrema relevância para envolver os alunos em uma prática mais significativa e coerente à proposta de aprendizagem da língua como discurso.

Alguns tipos de tarefas podem ser, por exemplo, transferência de informação, preenchimento de lacuna informacional (em que um interlocutor tem informação que o outro não tem), o princípio do quebra-cabeça, a solução de problemas.

Quanto à afetividade, a atividade é prazerosa para o aluno devido ao texto já ter sido trabalhado na página anterior e envolver uma personagem bem conhecida das crianças, apresentando imagens com um colorido vibrante, que atrai o interesse das crianças.

A realização da análise ora proposta foi baseada em uma visão interpretativista da pesquisa qualitativa. As abordagens qualitativas e quantitativas podem ser complementares, e não opostas como se possa imaginar, e em alguns estudos uma abordagem mista é desejável. Por exemplo, é possível apresentar estatísticas descritivas e conjuntamente interpretar discursos sobre um determinado tema. A esse tipo de opção metodológica costuma-se utilizar a denominação de “triangulação metodológica” (Silva, 1998:167).

Seguindo os preceitos mencionados, apresento também um gráfico para melhor visualização da análise feita:

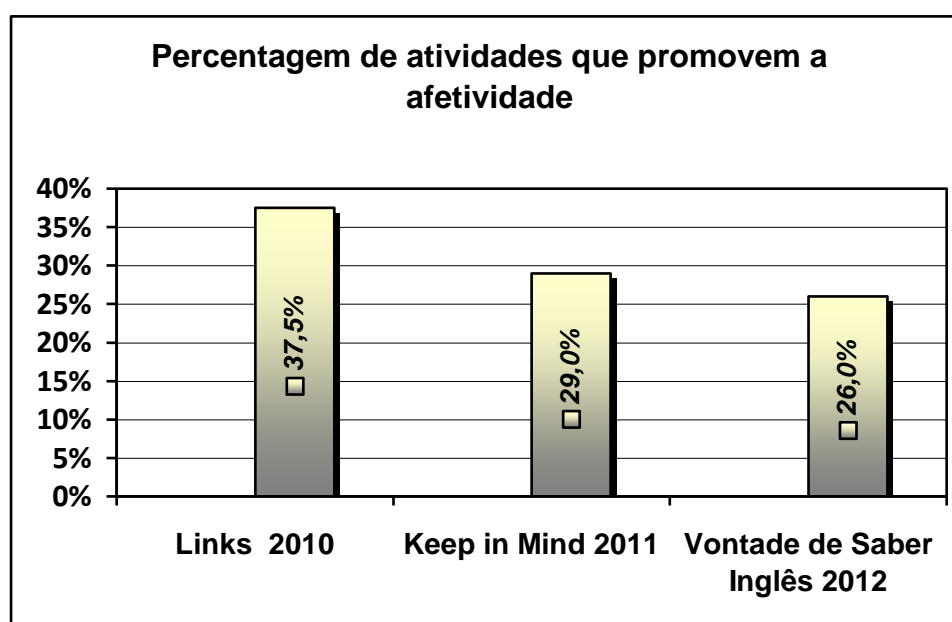


Gráfico 1 – Percentagem de atividades que promovem a afetividade encontrada em cada livro

Mediante a análise das atividades propostas pelos três livros didáticos e de como são apresentadas aos alunos, pode constatar que, embora haja a utilização de muitas figuras coloridas apropriadas à faixa etária, poder-se-ia desenvolver um número bem maior de atividades lúdicas, propriamente ditas, que auxiliariam no ato de aprender de uma forma prazerosa, inferindo significado genuíno ao se deparar com situações ao mesmo tempo desafiadoras e similares às vivenciadas no

cotidiano, havendo assim um envolvimento afetivo e efetivo dos alunos na construção de seus conhecimentos.

Reafirmo aqui minha intenção de salientar a importância do envolvimento afetivo dos alunos com a língua inglesa, em questão, para evitar que haja um desinteresse, ou mesmo uma intolerância que, se estabelecida nos primeiros contatos que se tem com a língua estrangeira - no caso, ao entrar no 6º ano - poderá interferir em aprendizados futuros dos anos seguintes, ocasionando um bloqueio.

Cabe aqui esclarecer que mesmo havendo, por parte de vários discentes, um interesse inicial pelo desconhecido, ou seja, a língua inglesa, ao se depararem com a crucial situação de que se não houver um esforço, não irão aprender; o interesse decai. Assim fica explícita a importância de haver mais atividades lúdicas que possam envolver o fator afetivo e manter o interesse do alunado.

Muitos trabalhos foram feitos abordando a questão de materiais, o valor da motivação, as abordagens de ensino utilizadas, se os livros estão adequados às orientações fornecidas pelo Estado ou entidades específicas. O trabalho ora apresentado teve a intenção de chamar a atenção para um público-alvo que, na minha concepção, ainda é criança; mas está inserido em um grupo maior que prioriza as abordagens inerentes aos adolescentes.

Portanto, sugiro uma visão mais diferenciada para o livro de 5ª série, 6º ano, a fim de que não se perca o foco para essa faixa etária de 10/11 anos na qual o desenvolvimento cognitivo da criança está ainda na fase de operações concretas, ou seja, utiliza a lógica de raciocínio elementar. Assim sendo, necessita de uma representação concreta para que haja assimilação e em razão de sua atenção ser curta, a aula precisa ser bem interessante e alegre, focalizada em conseguir o interesse imediato da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi averiguar se no material didático de inglês oferecido pela Rede Estadual de Ensino para 5ª série existem atividades que promovam a afetividade, o que poderia melhorar o interesse pela disciplina de língua inglesa, sendo determinante para a efetivação do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o problema de pesquisa envolveu dois questionamentos que pude responder de acordo com a análise feita:

1. Há atividades que promovam a afetividade nos livros didáticos para a 5ª série, 6º ano: *Links-English for Teens*, *Keep in Mind* e *Vontade de Saber Inglês* ?

Sim, existem, entretanto poderiam ser em número maior. Fica aqui a observação de que justamente no livro mais recente – *Vontade de Saber Inglês* – que poderá ser utilizado no ano corrente, a percentagem dessas atividades é menor do que a dos livros anteriores.

2. As atividades propostas nos livros didáticos estão coerentes com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II?

Sim, estão coerentes com as orientações, pois em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (Brasil, 1998:72,74), no tocante aos tipos de texto sugere-se um padrão de progressão geral que enfatiza o conhecimento de mundo do aluno (sua vida em família, na escola, nas atividades de lazer, na sociedade, no país e no mundo) e a organização textual com a qual esteja mais familiarizado no uso de sua língua materna (narrativas, pequenos diálogos, histórias em quadrinhos, instruções para jogos etc.). A determinação dos conteúdos referentes a tipos de texto (orais e escritos) se pauta por tipos com os quais os alunos nessa faixa etária estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna: pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de

jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções e pequenas notícias.

Os livros analisados; “Links, English for Teens” e “Keep in Mind” apresentam uma variedade de jogos nos quais os alunos podem desfrutar a emoção que a iminência de ganhar ou perder proporciona, mas sem o sentimento de fracasso ou incompetência quando perdem. Esse critério na criação dos jogos também atenua a competição, permitindo que a classe veja tais atividades como oportunidades para aprender brincando e se divertindo. Já o livro mais recente; “Vontade de Saber Inglês”, apresenta poucos jogos e na análise feita foram consideradas majoritariamente as histórias em quadrinho e fotos.

Ao promover a afetividade através do material lúdico, em virtude de estar dando um enfoque nas relações pessoais por meio da interação material didático versus aprendiz, mesmo que na tentativa de se obter um melhor aproveitamento no ensino-aprendizagem, gostaria de colocar um parecer que é bastante relevante nesse contexto: o tempo que é dispensado para a devida efetivação dessa relação é bem escasso.

Não obstante, gostaria também de salientar que o livro didático é um bom material, mas que se considerarmos o público alvo, haverá divergências na questão da aplicação de todo o conteúdo, que é organizado a partir de tópicos relevantes ao jovem aprendiz brasileiro (tais como saúde, trabalho, ética, relacionamentos, lazer, meio ambiente, multiculturalismo e participação na sociedade) e é ao redor desses tópicos que o conteúdo linguístico (lexical, fonológico, morfológico, sintático e discursivo) é desenvolvido de forma sistemática, progressiva e coerente ao longo das coleções.

Ao considerar a qualidade do aprendizado, ao invés da quantidade, fica explicitado que na escola pública, devido às recentes exigências educacionais advindas de uma nova sociedade em que a base familiar e suas implicações estão refletindo um novo perfil de aluno, a escola está tomando para si outros papéis que acarretam em um tempo dispendioso que outrora não era cabível. Assim sendo, é mister que sejam feitas outras abordagens que surtam melhor efeito para despertar

o interesse do alunado, ou mesmo para encorajá-los a manter um melhor relacionamento interpessoal com seus pares.

Conforme Guimarães (2001b:81), uma atividade é motivadora para o aluno quando: a) percebe razões significativas para tal, isto é, quando tem a atenção voltada para a compreensão do conteúdo de uma atividade que pode melhorar ou levá-lo a obter novos conhecimentos e habilidades; b) o significado daquele conteúdo está relacionado a interesses pessoais; e c) a proposta de atividade é definida em termos de metas específicas e de curto prazo, favorecendo a percepção de que, com um certo grau de esforço, sua conclusão é possível.

Dessa forma, as atividades que demandam um tempo maior e que não têm objetivos claros e imediatos para o aluno tornam-se cansativas, tornando a motivação fator não presente para vários discentes.

Assim sendo, pude constatar que nos livros analisados as atividades que promovem a afetividade estão de acordo com as Orientações Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Porém, frente à nova tendência social e às necessidades advindas de um novo formato familiar vivenciado pelos discentes, cabe aqui minha humilde sugestão de se ter um olhar mais aprofundado nas questões afetivas que podem ser desenvolvidas dentro de um livro didático para o 6º ano, pois estas seriam de grande valia tanto para o aprendizado das crianças, quanto para o inter-relacionamento professor-aluno e para manter vivo o interesse do alunado, se estivessem presentes em um número maior de atividades.

Pelo explicitado nesse trabalho, esta pesquisa teve um olhar diferenciado para o material didático de inglês, especificamente para a 5ª série, 6º ano, no tocante ao fator afetivo dentro das atividades propostas aos alunos, que a meu ver, ainda são crianças e necessitam da afetuosidade nesse momento de transição para o novo ciclo no qual estão sendo inseridos.

Tenho a expectativa de que a discussão ora levantada possa contribuir para futuras pesquisas e trabalhos mais aprofundados e que eu mesma possa contribuir para que essa passagem de ciclos dentro da escola pública possa ser mais amena não só quanto às mudanças que ela acarreta, como número de professores e

matérias diferentes, como para que os discentes ingressem no mundo de uma língua estrangeira de forma prazerosa, mantendo o interesse pelos estudos e a alegria de sentir-se capaz e pertencente a um mundo globalizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A.R.S. *A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon*. 2008, Inter-Ação: Rev.Fac.Educ. UFG, 33 (2): 343-357.

ALMEIDA, A.C.P. & SHIGUNOV, V. *A atividade lúdica infantil e suas possibilidades*. Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 11, n. 1, p. 69-76, 2000.

Disponível em:

periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/.../2608

Acesso em: 11.07.2013

AMORIM, M.A. & CARVALHO, A.M. *O livro didático no ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira: conceitos em foco*. Rio de Janeiro, UFRJ

ALVES, R. M. *Atividades lúdicas e jogos no Ensino Fundamental*. Facinter/IBPEX. Pg. 4 e 7. (Nordeste.) sem data, sem Estado.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. (1ª a 4ª série) Brasília: MEC/SEF, 1997, p.61, 126 p.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>

Acesso em: 19/05/2013

BRASIL. PCN-LE – *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental)*, Brasília, 1998, p.65, 121 p. Disponível em:

<<http://www.encontrodeletras.ucb.br/sites/000/21/Legislacao/3fundint.pdf>>.

Acesso em: 09 set. 2012

BRASIL. PCNEM – *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio., Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. 2000, 71 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2012

BRASIL. Parecer nº 04/98. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. 1998

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=852&option...>>

Acesso em: 18/05/2013

BRASIL. Resolução CEB nº 2. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. 1998.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>

Acesso em: 18.05.2013

CABRAL, G. *Definição de afetividade*.

Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com.br/psicologia/afetividade.htm>>

Acesso em: 31/05/2013

CELANI, M.A.A. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. *Revista Nova Escola*. São Paulo, Ed. 222, 2009. Disponível em:

<<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>>. Acesso em 08 ago. 2012

CHIN, E.Y. & ZAOROB, M.L. *Keep in Mind*, 6º ano. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2011.

CURY, A. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. RJ: Sextante, 2008 p. 47, 58 e 86. 126 p.

DUARTE, V. C. Relações interpessoais: professor e aluno em cena. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 19, dez. 2004, 14 f. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 set. 2012.

DUARTE, V.C.; TITO, M.R.A. *Atitudes facilitadoras do professor: utopia ou possibilidade?* 23 p.

GASPAR, M.A.D. *Aprendendo a conviver: um estudo que prioriza as relações interpessoais na comunidade escolar*. 2009, 216 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*.

Disponível em:

<http://www.interacaovirtual.com/livros/daniel_goleman-inteligencia_emocional.pdf>

Acesso em 30.11.2013

GRAMIGNA, M. R. M. *Jogos de Empresa*, São Paulo, Makron Books, 1993.

GUEDES, M.S.G. *Análise de livro didático de língua inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2007. 52 f. TCC (Conclusão do curso de pedagogia) – UNESP, Bauru, São Paulo.

KALLÁS, D. *A utilização de jogos de empresas no ensino da administração*. Universidade de São Paulo. p.2

Disponível em: <www.ead.fea.usp.br/.../ENSINO/004ENS%20-%20A%20Utilizacao%20d...>

Acesso em: 12.12.2013

KILLNER, M. & AMANCIO, R. *Vontade de Saber Inglês, 6º ano*. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2012.

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

LIBERALI, F.C.; LIBERALI, A.R.A. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. *Inter FAINC - Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus*. Santo André, SP, v.1, n.1, p. 17-33, jul./dez. 2011. Disponível em: <www.interfainc.com.br/inter01.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2012.

MAHONEY, A.A. & ALMEIDA, L.R. *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. 2005, Psic. Da Ed., São Paulo, 20, 1º sem de 2005, PP. 11-30. Disponível em: <<http://www.ceunes.ufes.br/downloads/2/apmorila-MAHONEY,%20ALMEIDA.%20afetividade%20e%20processo%20ensino-aprendizagem%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20de%20Henri%20Wallon.pdf>>. Acesso em: 10.07.2013.

MALUF, A.C.M. *Atividades Lúdicas como Estratégias de Ensino Aprendizagem*.

Published by: api_user_11797_Perillo Jose on Oct 15, 2008

Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6834689/ATIVIDADES-LUDICAS-COMO-ESTRATEGIAS-DE-ENSINO-E-APRENDIZAGEM>>. Acesso em: 22.05.2013

MICHAELIS: *dicionário escolar de língua portuguesa*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2002. p. 479.

MORAIS, G.O. de. *Relação entre sentidos e significados de alunos da escola pública sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa e a construção de suas identidades como aprendizes*. 2009, 222 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PIAGET, J. *Definição de atividade lúdica*. Disponível em:

<<http://dsceducacao.blogspot.com.br/2009/06/definicao-de-atividade-ludica-por.html>>.

Acesso em: 21/05/2013

RIZZINI, I; CASTRO, M.R.; SARTOR, C.D. *Pesquisando... Guia de Metodologias de Pesquisa para Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999, 73 p.

ROGERS, C.R. The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning. In: *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill Publishing Company. Columbus, Ohio, p.104, 1969, 27 p.

ROJAS, J. *O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola*. UFMS.

Disponível em:

<www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/jucimararojast07.rtf>

Acesso em: 22.05.2013

SANTOS, D. & MARQUES, A. *Links – English for Teens, 6º ano*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2ª ed. São Paulo: SE, 2011, 260p.

Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>

Acesso em: 28.10.2013

SILVA, J.R.S.; ALMEIDA, C.D. & GUINDANI, J.F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Ano I – Nr. I, p. 6, Jul.2009, ISSN: 2175-3423. www.rbhcs.com

SOUZA, R. K. M. & COSTA, K. S. *O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon*. 2004 Disponível em:

<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=299:o-aspecto-socio-afetivo-no-processo-ensino-aprendizagem-na-visao-de-piaget-vygotsky-e-wallon&catid=4:educacao&Itemid=15>. Acesso em: 01.04.2013

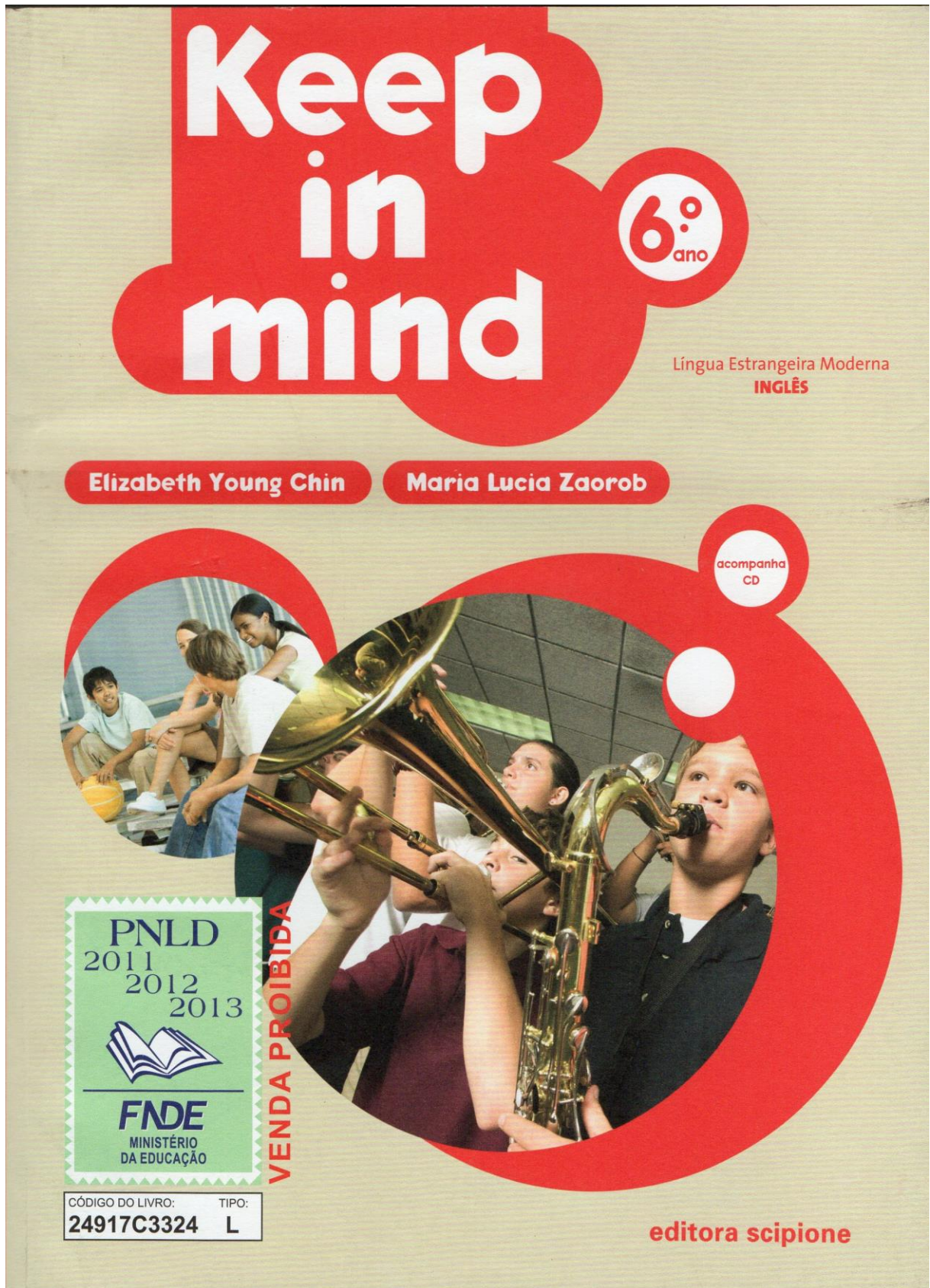
SZUNDY, P. T. C. *A transposição de jogos de linguagem para a sala de aula de LE: Criando contextos significativos de ensino-aprendizagem*. Anais do 5º Encontro de Celsul, Curitiba,-PR, 2003 (1191-1199). Disponível em:

<<http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/167.pdf>>. Acesso em: 14.07.2013

ANEXO I – Capa do livro Links - English for Teens (2010)



ANEXO II – Capa do livro Keep in Mind (2011)



ANEXO III – Capa do livro Vontade de Saber Inglês (2012)

