

**PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos  
da Linguagem**

**SÍLVIA BRANDINO GOZZO**

**Como os conteúdos interdisciplinares são trabalhos nos cadernos da  
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo?**

**SÃO PAULO**

**2011**

**PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos  
da Linguagem**

**SÍLVIA BRANDINO GOZZO**

**Como os conteúdos interdisciplinares são trabalhos nos cadernos da  
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo?**

Monografia apresentada ao  
Curso de Especialização em  
Práticas reflexivas e ensino-  
aprendizagem de inglês na  
escola pública sob a orientação  
da Professora Doutora Andrea  
Patricia Nogueira.

**SÃO PAULO**

**2011**

Gozzo, Sílvia Brandino

Como os conteúdos interdisciplinares são trabalhados nos cadernos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo? / Sílvia Brandino Gozzo – São Paulo, 2011.

Monografia (Especialização) – PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrea Patricia Nogueira.

1. Ensino Aprendizagem
2. Cadernos do Aluno e do Professor
3. Currículo
4. Ensino Aprendizagem

***Dedicatória***

*Aos meus filhos, Gustavo e Leonardo, e ao meu Marido, Osmar, companheiro de todas as horas, pela paciência e compreensão nesses momentos difíceis e decisivos.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as pessoas iluminadas que sempre colocou em meu caminho;

A Cultura Inglesa, cujo apoio financeiro tornou esta pesquisa possível, do reconhecimento da CENP e da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo;

Aos meus colegas de trabalhos, sem os quais esta pesquisa não teria acontecido, por me alertaram tanto com seus "feedbacks";

À Profª Drª Andrea Nogueira pelo carinho e incentivo e por ter me ensinado muito sobre minhas representações;

Em especial, à Profª Drª Maria Antonieta Alba Celani coordenadora do Programa do Curso "Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de inglês na escola pública" - LAEL/PUC-SP, que muito contribuíram para que eu entendesse melhor a minha busca;

Às professoras Angela C. T. Lessa, Betty Pow, Luciana Penna, Maria Fachin Soares, Maximina Maria Freire, Sueli Fidalgo e Vera L. Cabrera Duarte que me deram espaço quando eu precisava e me guiaram, mesmo que às vezes, à minha revelia, por seus questionamentos, pelos seus sábios ensinamentos, viabilizando meus questionamentos;

Aos meus pais, *in memoriam*.

## RESUMO

A presente monografia tem como objetivo verificar de que maneira os conteúdos interdisciplinares são abordados em um volume do Caderno do aluno da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O trabalho está estruturado como pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores especialistas no assunto e apresenta uma análise do material de apoio do Currículo do Estado de São Paulo, Caderno do Aluno (2010) e Caderno do Professor (2009) que fazem parte dos documentos do Currículo da SEE-SP. Este estudo aborda o Currículo do Estado de São Paulo amparado na distribuição do material de apoio a Professores e Alunos da rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, documento nos quais se indicam os conteúdos a serem trabalhados, a atuação dos professores, os objetivos a serem alcançados e a forma que os alunos devem ser avaliados ao final de cada volume dos Cadernos. Esse estudo revela que os conteúdos do Caderno do Aluno da SEE-SP (2010), da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental distanciam o uso de um trabalho interdisciplinar proposto no Currículo da SEE-SP (2010).

**Palavras-Chave:** Caderno do Aluno e Caderno do Professor; Currículo, Ensino e Aprendizagem.

## SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	4
1.1. O Currículo do Estado de São Paulo.....	4
1.2. As orientações estruturalista, comunicativa e dos Letramentos múltiplos.....	9
1.3. Fundamentos para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) .....	12
1.3.1. Língua Estrangeira Moderna (LEM) para o Ensino Fundamental (Ciclo II): a metodologia de ensino e aprendizagem dos conteúdos básicos .....	18
1.3.2. Língua Estrangeira Moderna (LEM) para o Ensino Fundamental (Ciclo II) : os subsídios para Implementação do Currículo proposto pelo Estado de São Paulo .....	19
1.3.3. Língua Estrangeira Moderna (LEM) para o Ensino Fundamental (Ciclo II): a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre) e os conteúdos associados a habilidades .....	23
1.4. O Currículo do Estado de São Paulo e o ensino de LEM .....	24
1.5. As Situações de Aprendizagem no Caderno do Aluno de Ensino Fundamental II .....	28
1.6. Aplicação pedagógica para o estudo da interdisciplinaridade ...	30

1.7. Implicações da Interdisciplinaridade no Processo Ensino Aprendizagem .....	31
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA .....	38
2. 1. A abordagem metodológica .....	38
2. 2. O material de pesquisa .....	39
2.2.1. Um enfoque no material de pesquisa .....	42
2. 3. Procedimentos de análise .....	46
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	47
3.1. Análise do primeiro volume da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental .....	47
3.2. Análise da seção <i>Homework: Focus on Language 2</i> do primeiro volume da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental – Caderno do Aluno da SEE-SP (2010, p. 12-13) .....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	78

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 81

ANEXO I – CADERNO DO ALUNO DA 5ª SÉRIE/6º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL – VOLUME 1..... 89

ANEXO II – CADERNO DO PROFESSOR DA 5ª SÉRIE/6º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL – VOLUME 1.....

## INTRODUÇÃO

Na tentativa de unificar o currículo a ser ensinado nas escolas da rede pública de ensino, em 2008 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo elaborou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, documento que sugere um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio.

A motivação para que eu fizesse este estudo surgiu de minha prática como professora de inglês da escola pública, pois, desde a implementação da proposta, venho trabalhando com esses cadernos. Sendo assim, o presente estudo tem o objetivo de verificar de que maneira os conteúdos interdisciplinares são abordados em um volume do Caderno do aluno da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A fim de alcançar esse objetivo, procuro responder com este trabalho a seguinte pergunta de pesquisa:

- Como os conteúdos interdisciplinares são trabalhados nos cadernos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo?

Sabidamente, a aprendizagem vem a se consolidar através do conhecimento de como aprender estratégias de leitura e escrita, por suas características formativas, informativas e comunicativas, para dar sentido a um texto, por desenvolver um caráter de utilização funcional para o aluno.

Essa afirmativa determina certa dose de preocupação quanto à aprendizagem dos alunos, pois, diante da realidade encontrada em sala de aula, percebeu-se uma aparente dificuldade em relação à interpretação de alguns conteúdos do Caderno do Aluno, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (doravante SEE-SP, 2010). Segundo o Currículo do Estado de São Paulo (2010, p. 1):

“Estes documentos, que dão origem aos Cadernos do Professor e do Aluno, são referências essenciais para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saesp, dos programas de reforço e recuperação e dos cursos de formação continuada de nossa Escola de Formação de Professores.”

Há de considerar que ler textos diversos em sala de aula, completar lacunas e aprender vocabulários poderia ser um recurso didático em busca de soluções de problemas relacionados ao aprendizado. É consenso pensar que tais práticas configuram-se como uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação, interpretação e interação de ideias, experiências e expectativas de aprendizagem.

O presente estudo vem propiciar a oportunidade de percepção da preocupação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 2):

“A partir de uma base comum também foi possível definir as metas que os alunos têm direito a alcançar nas disciplinas estudadas e, conseqüentemente, avaliar o seu progresso em relação a essas metas e, quando necessário, fazer as devidas intervenções com vistas a melhorar o desempenho daqueles que porventura não consigam atingi-las.”

A partir dessas explanações, a pesquisa passou a tomar corpo consolidando-se, a cada documento e autor pesquisado, com base na indagação: Como o professor deveria proceder com os alunos, partindo do pressuposto de como os conteúdos interdisciplinares são trabalhados nos cadernos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo?

Diante dessas orientações, o presente estudo vem propiciar a oportunidade da percepção de que a interdisciplinaridade, possa ser mais um objetivo educacional a ser analisado e manifestado durante o processo de ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo, descrevo a metodologia empregada na sua condução, os procedimentos de coleta e análise de dados.

No terceiro capítulo, buscando responder a pergunta de pesquisa deste estudo, busco investigar, em pormenores, como é abordada a interdisciplinaridade no Caderno do Aluno da SEE-SP (2010) da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, volume 1, Situação de Aprendizagem 2 *Greetings across cultures*.

Em seguida, apresento as considerações finais deste estudo. As referências bibliográficas e os anexos encerram o trabalho.

Conforme afirma o Currículo da SEE-SP (2010, p. 27):

“A questão da contextualização remete-nos à reflexão a respeito da intertextualidade e da interdisciplinaridade. De que maneira cada objeto cultural se relaciona com outros objetos culturais? Como uma mesma idéia, um mesmo sentimento, uma mesma informação são tratados pelas diferentes linguagens?”

Conforme já descrito anteriormente, minha motivação para fazer esta pesquisa surgiu de minha prática diária, ao verificar em conversas com outros professores que era difícil trabalhar de forma interdisciplinar os Cadernos dos Alunos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Era grande a nossa preocupação quanto ao distanciamento dos conteúdos disciplinares em relação à realidade dos alunos.

Pretendo, nesse trabalho analisar como os conteúdos interdisciplinares são trabalhados nos cadernos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Num contexto, onde o Caderno do Aluno utilizado na aula de língua inglesa, pode ser considerado como único material de contato com a LE.

Vinculando esses cadernos à percepção e participação ativa e crítica dos alunos, bem como interligar a interdisciplinaridade as habilidades e competências dos alunos e não os conteúdos do Caderno.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, descrevo as bases teóricas que fundamentam o trabalho de pesquisa, abordo autores como Almeida (2004), Celani (1997), Fazenda (1993), Jupiassú (1976), Lück (1994), Ramos (2009), Silva (1999) e Zabala (2002), visando identificar experiências e estudos norteadores que tentam inter-relacionar as disciplinas e a aplicabilidade da interdisciplinaridade como formas de aprendizagem nos meios escolares.

## **CAPÍTULO 1**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, apresento o suporte teórico que me auxiliou a responder às perguntas de pesquisa, atendendo assim os objetivos deste estudo. De acordo com o que consta nos documentos, este trabalho deve tomar iniciativas para o fim a que se propôs, pesquisar a interdisciplinaridade nos Cadernos de Língua Inglesa do Governo de São Paulo, especificamente o Caderno do Aluno da SEE-SP (2010) da 5ª/6º ano do Ensino Fundamental, Situação de Aprendizagem 2, volume 1 (Anexo I). Esta pesquisa pretende analisar como a interdisciplinaridade está proposta no Caderno e a sua contribuição para o melhor aproveitamento e aprendizado dos alunos. Na primeira parte, faço um breve histórico da apresentação do Currículo da Secretaria do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2010). Em seguida, realizo um levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente e uma reflexão cuidadosa a respeito da nova proposta para o ensino de língua inglesa presente no Currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (doravante SEE-SP, 2010), na qual se procura organizar o carente sistema de educação do Estado e se busca orientar para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.

#### **1.1. Currículo do Estado de São Paulo**

Segundo se lê no Currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, SEE-SP (2010, p. 7), no intuito de melhorar a qualidade do ensino nas escolas da rede estadual, a SEE-SP propôs, em 2008, um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Com isso, a Secretaria pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Esse processo partiu dos conhecimentos e das

experiências práticas já acumulados, ou seja, partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. Ao iniciar esse processo, o Currículo da SEE-SP (2010 p.7), procurou também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimento e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede.

De acordo com o Currículo da SEE-SP (2010, p.13), houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino, e o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/6 deslocou o foco do ensino para a aprendizagem, e não por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas sim o direito de aprender.

De acordo com o Currículo da SEE-SP (2010, p. 13) pensar o currículo hoje é viver uma transição na qual, como em toda transição, traços do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas. Um currículo referenciado em competências requer que o professor indique, em seu planejamento, o que o aluno vai aprender. Porém, em um país do tamanho do Brasil, seria impossível estabelecer uma uniformidade do que deve ser ensinado a todos os alunos. Por essa razão, segundo o documento, optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando a diversidade brasileira.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006, p. 109) em que o conhecimento é sempre social e culturalmente situado, os novos conhecimentos introduzidos em determinada prática sociocultural ou determinada comunidade de prática entrarão numa inter-relação com os conhecimentos já existentes. Nessa inter-relação entre o novo e o velho, ambos se transformam, gerando conhecimentos novos. Para que ela se torne um processo crítico e eficaz, é importante evitar,

nessa inter-relação, a mera importação do novo, sem promover a devida interação com o velho, por meio da qual tanto o recém-importado quanto o previamente existente se transformarão, criando algo novo.

Segundo essa lógica, o Currículo da SEE-SP (2010, p.14) afirma que, no entanto, a transição da cultura do ensino para a aprendizagem não é um processo individual. A escola deve fazê-la coletivamente, tendo à frente seus gestores, que devem capacitar professores em seu dia a dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco. Cabe às instâncias responsáveis pela política educacional nos Estados e nos municípios elaborar, a partir das DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais e dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, propostas curriculares próprias e específicas, para que as escolas, em sua Proposta Pedagógica, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão das propostas currículos em ação – como no presente esforço da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) constituem um referencial para fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, a qual já vem ocorrendo em diversos locais. Ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, os PCN (Brasil, 1998) buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e pela importância no processo de formação do povo brasileiro.

Estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, mediante o Parecer nº 04/98 e a Resolução nº 02/98, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) caracterizam-se por ser um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos que orientam as escolas na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de sua proposta pedagógica e de seu regimento. São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCN têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União:

"Estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum".

O Currículo do Estado de São Paulo (2010), que define a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, no Ensino Fundamental (Ciclo II) e no Médio, constitui-se de um conjunto de disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Educação Física e Arte.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), a linguagem é uma capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.

Com base nessa perspectiva dos PCN (Brasil, 1998), na qual a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido e as linguagens são meios para o conhecimento, o homem conhece o mundo por meio de suas linguagens e seus símbolos e, à medida que se torna competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive. Na escola, segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 25) os estudos na área desenvolvem os conhecimentos lingüístico, musical, corporal, gestual, das imagens, do espaço e das formas; assim, propõe-se uma mudança na maneira como as disciplinas devem ser ensinadas, ou seja, o desenvolvimento do conhecimento do aluno sobre as linguagens por meio de estudo dos conteúdos, historicamente construídos e associados a atividades que lhe possibilitem a interação com a sociedade e também o aumento do seu poder como cidadão, implicando mais acesso às informações e melhor possibilidade de interpretação dessas informações nos contextos sociais em que são apresentadas. Com tal mudança, a experiência escolar transforma-se em uma vivência que permite ao aluno compreender e usar as diferentes linguagens como meios de organização da realidade, nela constituindo significado, em um processo centrado nas dimensões comunicativas da expressão, informação e argumentação que utilize os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, confrontando opiniões e pontos de vista e respeitando as diferentes manifestações da

linguagem utilizada por diversos grupos sociais em suas esferas de socialização.

Ainda segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 25) utilizar-se da linguagem é saber colocar-se como agente o processo de produção/recepção. É também entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associando-os aos conhecimentos científicos e às outras linguagens que lhes dão suporte.

No âmbito do Currículo do estado de São Paulo (2010), o ser humano é um ser de linguagens, as quais são tanto meios de produção da cultura humana quanto sua parte criativa.

No ensino de diversas linguagens, de acordo com o Currículo da SEE-SP (2010, p.26), documento que define diretrizes em relação ao ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) e outras disciplinas, importa construir um conhecimento sistêmico sobre como organizar a língua em situações de comunicação. A consciência lingüística e a consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira devem possibilitar o acesso a bens culturais da humanidade. Os estudos de Língua Portuguesa e de Língua Moderna, na visão do documento, constituem-se em excelentes meios para a sensibilização dos alunos para os mecanismos de poder associados a uma língua.

No ensino das disciplinas da área, deve-se levar em conta que os alunos se apropriam mais facilmente do conhecimento quando este é contextualizado, ou seja, quando faz sentido dentro de um encadeamento de informações, conceitos e atividades.

Conforme a Lei de Diretrizes de Base - LDB nº 9394 / 96, a funcionalidade do currículo superou as disciplinas isoladas. Expressa articulação e integração dos conhecimentos num processo contínuo de interdisciplinaridade e contextualização. A fim de deixar de lado a educação baseada na retenção de conhecimentos, na formação de modelos, fragmentação do conhecimento e aprender de cor, na busca de uma educação significativa.

Ainda segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p.27), a questão da contextualização remete-nos à reflexão a respeito da intertextualidade e da interdisciplinaridade. De que maneira cada objeto cultural se relaciona com outros objetos culturais? Como uma idéia, um mesmo sentimento, uma mesma informação são tratados pelas diferentes linguagens?

Fazenda (2001, p.38) afirma que ser interdisciplinar é superar a visão fragmentada não somente das disciplinas, mas também de nós mesmos e da realidade que nos cerca. Para a autora, esta percepção pode iniciar uma nova fase de questionamentos, um novo olhar para o mundo e para o outro.

## **1.2. As orientações estruturalista, comunicativa e dos letramentos múltiplos**

O Currículo da Secretaria do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna, (2010, p. 105-106), retoma duas orientações metodológicas adotadas anteriormente para o processo de ensino aprendizagem de línguas, a estruturalista e a comunicativa, o documento trata também da orientação atual, a qual enfatiza a construção de uma visão de ensino de línguas que possa promover a autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos. Essas orientações são detalhadas nas subseções que apresento a seguir.

O Currículo da SEE-SP (2010, p.105-106) descreve que as Línguas Estrangeiras (LE) fazem parte do currículo escolar brasileiro há mais de dois séculos. Nessa longa trajetória, não deve causar estranhamento o fato de que tanto a presença quanto o papel da LE passaram por alterações significativas. Tais alterações refletem as mudanças relacionadas à educação em geral e, em particular, àquelas relacionadas às concepções de língua e de aprendizagem de línguas.

O Currículo da SEE-SP para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna (2010, p. 105), aponta duas orientações metodológicas segundo as quais o

ensino de LEM foi trabalhado desde a sua implementação oficial, em 1855<sup>1</sup>: A concepção estruturalista de linguagem foi a primeira orientação metodológica para o ensino de língua estrangeira do Estado de São Paulo. Ela tem como palavra-chave o SABER, uma orientação estruturalista, na qual o saber de regras e estrutura da língua, era o que se considerava para se ter conhecimento de uma língua. A partir do ponto de vista estruturalista, os alunos aprendiam regras descontextualizadas e faziam exercícios mecânicos para praticar as regras. No que concerne o estudo dos textos, estes eram vistos como “coletâneas de frases em que havia o predomínio da estrutura gramatical em estudo”, segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 105). Isso quer dizer que os textos eram escritos no intuito de ensinar aos alunos um ponto gramatical e não eram lidos e estudados em um contexto real de produção.

De acordo com o Currículo da SEE-SP (2010, p. 105), a segunda orientação foi a comunicativa. Essa orientação tem como palavra-chave o FAZER, ou seja, a língua em situação de uso real é tida como fim e objeto a ser aprendido. Os alunos aprendiam funções comunicativas, tais como, “cumprimentar, trocar informações pessoais, perguntar e responder sobre acontecimentos temporalmente identificados, tornaram-se o eixo organizativo do currículo”, segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 105). Portanto, para que os alunos estivessem aptos a falar um novo idioma, bastava que memorizassem esses diálogos prontos. Na descrição do documento “essas funções buscavam, em última instância, uma teatralização da vida, como se todas as realizações comunicativas estivessem previstas e fossem passíveis de reprodução”, segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 105). Nesse momento, as habilidades relacionadas à oralidade ganharam maior ênfase e as outras habilidades como a leitura e escrita foram tratadas como complementares e menos importantes.

1. “A inclusão do ensino de LEM nas escolas brasileiras ocorreu, oficialmente, em 1855 quando se implementou, no currículo das escolas secundárias, a oferta de francês, inglês e alemão, em caráter obrigatório, e de italiano, em caráter facultativo.” (PCN-LEM, 2008, p. 41)

A ênfase comunicativa, apesar de propor o trabalho com as quatro habilidades – ler, falar, ouvir e escrever – colocava a prática oral e o desenvolvimento de fluência no centro das atenções, tratando as demais habilidades como instância de prática complementar aos conteúdos apresentados e praticados oralmente, segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 105) .

O Currículo da SEE-SP (p. 105) sugere uma terceira orientação para os estudos de Língua Estrangeira Moderna (LE):

“Na sociedade contemporânea, os avanços dos estudos de linguagem e também os avanços tecnológicos que ampliaram as possibilidades de intercâmbios pessoais, comerciais e culturais contribuíram para a criação de formas e canais de comunicação que diluíram os limites entre oralidade e escrita.”

O contato com a língua estrangeira foi facilitado e ampliado a partir do confronto de ideias e conceitos das ênfases estruturalista e comunicativa. Portanto, nesse momento, a orientação para o ensino de LEM passa a enfatizar os letramentos múltiplos<sup>2</sup>. Conforme o Currículo da SEE-SP (2010, p. 106), a nova orientação:

“Sustenta-se nas relações existentes entre esses princípios anteriormente polarizados, propondo a articulação entre o saber e o fazer, entre múltiplas linguagens e gêneros discursivos<sup>3</sup> propiciando a construção de uma visão de ensino de línguas que seja capaz de promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo para a formação cidadã dos educandos.”

A grande diferença entre as duas orientações descritas no Currículo da SEE-SP (2010, p. 106) que antecederam esta terceira está no fato de que:

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

Cumprido ressaltar que o histórico apresentado no Currículo da SEE-SP (2010, p. 105) é uma versão simplificada das orientações para o ensino de língua estrangeira no contexto escolar. Conforme o próprio documento pontua:

2.Últiplos letramentos significa reunir a grande variedade do que encontramos numa biblioteca (conceitos convencionais de leitura), numa galeria de arte (o fazer e a interpretação da arte) e na rua (cultura popular e a experiência do aluno). (Giroux, 1992, p. 243)

3. A visão bakhtiniana de gêneros discursivos é a de que tudo o que comunicamos só se faz possível através de Gêneros. (Bakhtin, 1979, 2000, p.281)

“As LEM fazem parte do currículo escolar brasileiro há mais de dois séculos. Nessa longa trajetória, não deve causar estranhamento o fato de que tanto a presença quanto o papel das LEM passaram por alterações significativas.”

Vale lembrar que esta pesquisa buscou analisar o ensino aprendizagem de língua inglesa de um dos volumes dos Cadernos de Língua Inglesa, disciplina cujo Currículo da SEE-SP (2010, 107-108) baseia-se nos seguintes pontos:

1. Dois princípios orientam a organização dos conteúdos trabalhados em Língua Inglesa: O primeiro diz respeito à importância dos temas e ajustes à faixa etária; o segundo, a sua função para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita por meio de situações de aprendizagem que “promovam o uso da língua inglesa de forma contextualizada e significativa, bem como a reflexão crítica sobre esses usos e seus significados”;
2. Os Cadernos do Professor (Anexo II) e do Aluno espelharam-se, de forma direta, no Currículo da SEE-SP (2010), referência comum a todas as escolas da Rede Estadual do Estado de São Paulo, revelando uma maneira inédita de relacionar a teoria com a prática e integrando as disciplinas e as séries em um único projeto interdisciplinar “por meio de um enfoque filosófico de Educação que definiu conteúdos, competências e habilidades, metodologias, avaliação e recursos didáticos”, (Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p. 6).

### **1.3. Fundamentos para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM)**

De acordo com o Currículo da SEE-SP (2010 p.106), no contexto da educação regular, a disciplina Língua Estrangeira Moderna (LEM), contribui decisivamente para a formação mais ampla do indivíduo, visto que possibilita o contato do educando com outros modos de sentir, viver e expressar-se. Assim, é fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira o professor desenvolva com os alunos um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas. As atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento desse

trabalho, à medida que, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem.

Ainda em relação à formação mais ampla do indivíduo, o Currículo da SEE-SP (2010, p.106) informa que “vale lembrar que cada indivíduo, ao longo de sua vida, torna-se membro de diferentes comunidades discursivas, ou seja, estabelece relações mediadas pela linguagem com diferentes grupos sociais”. O estímulo a essas experiências, em língua materna e em línguas estrangeiras, que definem a identidade linguística e cultural do indivíduo, promovendo uma reflexão para a formação humana e cidadã dos estudantes.

Segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 106), a aprendizagem de LEM deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, discutir os conceitos que constroem os falantes; esse aprendiz, por outro lado, aumenta sua percepção de se engajar em outros discursos, de modo a poder agir no mundo social, a comunicação deve ser vista como modo discutível e afetivo de interação:

“O que é possível se optarmos por uma perspectiva pluricêntrica que considere a diversidade lingüística dos falantes do idioma objeto de estudo, sejam eles nativos ou não nativos, assim como os conhecimentos e experiências do educando em língua materna”.

Considero que o professor deva diagnosticar os conhecimentos que os alunos trazem e aproveitar o interesse que mostram em relação à novidade de aprender uma língua estrangeira. Deve também estimular a capacidade de ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar situações, pensar de forma criativa, fazer suposições e ajudar o aluno a relacionar o que é próprio da língua e regulamentos existentes na língua materna.

No que se refere ao Ensino e Aprendizagem no quarto ciclo<sup>9</sup>, esses engajamentos discursivos podem ser aprofundados, com ênfase no trabalho

4. O universo dos alunos de terceiro e quarto ciclos das diversas escolas brasileiras pode ser caracterizado como juvenil, pois a noção de juventude compreende tanto os adolescentes como aqueles mais velhos.

de reflexão sobre a língua como prática social, com objetos concretos que promovam o engajamento em práticas de leitura e escrita relevantes a experiências sociais.

De acordo com o Currículo da SEE-SP (2010 p. 107), no Ensino Fundamental os alunos passam por significativos processos de mudança. O primeiro deles ocorre já no início dessa etapa, quando o número de disciplinas no Currículo aumenta e o tempo e também a atenção dedicados a cada uma delas tornam - se bastante fragmentados. Assim, merece especial atenção a capacidade de planejar, organizar e monitorar a própria aprendizagem por meio de engajamento em projetos que culminem na produção de objetos concretos, tais como um folheto sobre uma localidade turística ou uma carta de apresentação pessoal. Desse modo, é possível promover tanto o engajamento em práticas de leitura e escrita mediadas pela oralidade quanto à construção da autonomia necessária para que o aluno desenvolva sua capacidade de aprender uma língua estrangeira.

No presente trabalho, utilizou-se como referência a LEM para o Ensino Fundamental (Ciclo II) para o alcance dos objetivos propostos. Vale lembrar que este estudo tem como objetivo averiguar como o professor deveria proceder com os alunos, partindo do pressuposto de como os conteúdos interdisciplinares são trabalhados nos cadernos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Uma vez analisados os Fundamentos para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), a seguir, abordo a Língua Estrangeira Moderna (LEM) para o Ensino Fundamental (Ciclo II) sobre os conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II).

Segundo a progressão geral dos conteúdos do Currículo da SEE-SP (2010, p.107), organizar os conteúdos envolve, necessariamente, fazer opções. Para o Ensino Fundamental II, dois são os princípios que orientam a organização dos conteúdos trabalhados em Língua Inglesa: (1) a relevância dos temas e sua adequação à faixa etária; e (2) seu potencial para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita por meio de

situações de aprendizagem que promovam o uso da língua de forma contextualizada e significativa, bem como a reflexão crítica sobre esses usos e seus significados.

De acordo com o Currículo da SEE-SP (2010, p. 110), a inclusão de situações de aprendizagem significativas em sala de aula permite ampliar os vínculos afetivos e confere a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa.

Ao se tratar de conteúdos básicos do Currículo da SEE-SP (2010, p. 108) para o Ensino Fundamental (Ciclo II), os temas escolhidos para a 5ª série/6º ano (primeiros contatos, as línguas em estrangeiras em nosso entorno, descrição da escola, diferentes moradias) expõe um processo de movimentação que se fará presente em todas as séries:

“O diálogo entre língua e cultura, entre o conhecimento local e conhecimento global, entre a realidade do entorno imediato dos alunos e outras realidades, possivelmente mais distintas, mas não menos instigantes. Figuram, na 5ª série/6º ano assuntos mais gerais, como as convenções no modo de se cumprimentar em diferentes culturas e a presença de línguas estrangeiras em nossa língua materna, além de assuntos mais específicos, como a possibilidade de descrever a escola em que estudam e o lugar onde moram.” (Currículo da SEE-SP, 2010, p.108)

A concepção de língua e cultura, segundo os PCN - EM (Brasil, 2000, p. 11), prioriza um ensino sociointeracional da linguagem, relacionado à ideia de cultura; prioriza também um ensino articulado com a diversidade de temas transversais na busca de uma compreensão e comunicação da LE enquanto língua internacional.

"A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual" (PCN - EM, Brasil, 2000, p. 11)

Segundo os PCN - LE (Brasil, 1998, p. 37), a aprendizagem de LEM ajuda no processo educacional, estando adiante da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Conduz a uma nova percepção da natureza da linguagem, crescendo a compreensão de como a linguagem funciona e ampliando um maior conhecimento do funcionamento da língua materna. Simultaneamente, promove análise dos costumes e valores de outras

culturas, além de colaborar no desenvolvimento da compreensão da própria cultura por meio da apreensão da cultura estrangeira:

“No desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros lugares, diriam em determinadas situações, portanto, há compreensão tanto de culturas estrangeiras quanto da materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.” (PCN – LE, Brasil, 1998, p. 37)

No que se refere à presença de línguas estrangeiras em nossa língua materna, os PCN – LE (Brasil, 1998, p.41), sugerem que

“É fundamental que o ensino da língua estrangeira contribua para a construção de sua competência discursiva, o que é possível se optamos por uma perspectiva pluricêntrica<sup>10</sup> que considere a diversidade lingüística dos diferentes povos falantes do idioma objeto de estudo, assim como os conhecimentos e experiências do educando em língua materna.”

Ainda se tratando de conteúdos básicos do Currículo da Secretaria Educação do Estado de São Paulo e partindo do conhecimento local e do conhecimento global, a relevância tem como referência estudos culturais de autores como Silva (1999, p. 133-134) que parte da noção de cultura como:

“Forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social (...) vista como um campo relativamente autônomo da vida social (...) que têm uma dinâmica independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes, (...) a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos.”

Para o estudioso Perrenoud (2000, p. 90):

“Enfrentar o desafio de propor um ensino que respeite a cultura da comunidade significa constatar cada realidade social e cultural com a preocupação de traçar um projeto pedagógico para atender a todos sem exceção.”

Segundo a Constituição Federal, cumpre ressaltar que em relação aos conteúdos mínimos, tal afirmativa está amparada pelo Art. 210 da Constituição Federal, no qual se estabelece que:

5. O debate em torno da perspectiva de normatização centralizada e da perspectiva pluricêntrica da língua inglesa e sua expansão como língua não materna é geralmente remontada a trabalhos de Quirk e de Kachru. Seus artigos originais, assim como excertos de trabalhos que deram força ao debate, podem ser lidos no volume organizado e comentado por Seidlhofer (2003). Or Jenkins. (2006)

“Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”

Os conteúdos básicos fixados para o ensino fundamental se amparam na Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, e também complementada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural.

No campo da educação, a escola pública se coloca também como uma das instituições responsáveis pela ruptura com o saber local. Estas têm procurado se reorganizar, promovendo reformulações curriculares, criando novas metodologias e selecionando novos conteúdos. No que diz respeito à escola pública, Almeida (2004, p.107):

“O papel político da escola está em garantir a todos o acesso ao conhecimento como modo de superar a dominação decorrente da distribuição desigual do saber e do acesso à cultura”.

Para isto, de acordo com Nunes (2005, p. 328) devemos pensar localmente e agir globalmente, por meio de atitudes locais, “a teoria emerge de um processo de produção de conhecimento que é simultaneamente global e local.”

A partir das orientações do Currículo da SEE-SP (2010) e dos PCN - LE (Brasil, 1998, p. 15):

“A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.”

Além disso, faz-se necessário conceber o ensino de Língua Estrangeira como integrado às diferentes áreas do conhecimento. Em seu papel interdisciplinar, a Língua Estrangeira permite acessar conhecimentos das diferentes áreas disciplinares, aprendendo tanto a língua materna quanto a estrangeira de forma significativa, que faça sentido para os alunos. Esse conceito de interdisciplinaridade nos ajuda a fazer a aproximação entre saberes local e global, acreditando que o sujeito pode construir-se localmente, apropriando-se das culturas globais, a partir da capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira.

Segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 108), abordar o modo de se cumprimentar em diferentes culturas, significa não só ampliação de horizontes, como também compreensão da complexidade do país:

“Na 5ª série/6º ano, figuram modo de se cumprimentar em diferentes culturas e a presença de línguas estrangeiras em nossa língua materna, (...) um diálogo entre língua e cultura, entre o conhecimento local e o global”.

A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e complexo, referindo-se a existência, a estrutura e uso de centenas de línguas. Pode, com isso, além de oferecer informações e possibilitar reflexões sobre a língua materna, pluralismo de ideias e culturas promover a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias, considerando as diferentes línguas (o bilinguismo e o multilinguismo) e linguagens presentes nas diversas regiões do Brasil e de outros países.

### **1.3.1. Língua Estrangeira Moderna (LEM) para o Ensino Fundamental (Ciclo II): a metodologia de ensino aprendizagem dos conteúdos básicos**

Para o Currículo de língua inglesa da SEE-SP (2010 p. 109), proposto para o Ensino Fundamental II no desenvolvimento dos conteúdos, destacam-se três princípios metodológicos, descritos a seguir:

- Primeiramente, a ênfase é dada à compreensão e à interpretação de significados (dos textos lidos, dos textos escritos, da participação nas atividades e na resolução de problemas de modo colaborativo etc.) por meio, principalmente, da ampliação dos esquemas interpretativos e do repertório lexical dos alunos. Nesse contexto, o estudo do sistema de regras e estruturas da língua serve de subsídio à construção e à negociação de sentido.
- Em segundo lugar, o estudo das características e da organização de diversos textos adquire relevância no desenvolvimento dos conteúdos. Isso

ocorre, devido ao fato de que o trabalho de compreensão e interpretação de significados baseia-se na análise do contexto histórico, social e cultural em que os textos são produzidos e lidos.

- Por fim, de acordo com o Currículo da SEE-SP (2010), o ensino-aprendizagem ocorrem de forma espiralada: os alunos têm contato com o objeto de estudo (textual, lexical ou estrutural) diversas vezes, em momentos e contextos diferentes, de modo a gradualmente ampliar e reelaborar seu conhecimento. Nesse processo, o papel do professor é central: algumas vezes, ele, como parceiro de aprendizagem, interpreta, lê e escreve com os alunos; outras, como orientador, auxilia os alunos a usar diferentes recursos para aprender, para avaliar seus percursos de aprendizagem, para lidar com as incertezas, enfim, para aprender a aprender com seus erros e acertos. Os usos dos conteúdos do conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual na construção social do significado são realizáveis por meio de procedimentos metodológicos que possibilitarão o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

### **1.3.2. Língua Estrangeira Moderna (LEM) para o Ensino Fundamental (Ciclo II): os subsídios para implementação do Currículo proposto pelo Estado de São Paulo**

De acordo com o Currículo da SEE-SP (2010, p.109), o trabalho de professores e alunos com a língua inglesa conta com dois recursos principais: o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno, descritos a seguir.

O primeiro contém, além das Situações de Aprendizagem, propostas, sugestões e orientações para apoiar o professor no desenvolvimento do Currículo. O objetivo dessas sugestões não é determinar aquilo que o professor deve fazer em sala de aula, mas, sim, propor possibilidades que devem ser analisadas tendo em vista o conhecimento que tem dos alunos e de suas necessidades de aprendizagem. O Caderno do Professor da SEE-SP (2009) também propõe recursos para avaliação e auto-avaliação de material adicional (principalmente filmes, sites e músicas) que complementam os temas e os conteúdos de cada Caderno. O Caderno do

Professor da SEE-SP (2009) também sugere acesso a filmes, sites e músicas, entre outros recursos, para usá-los na elaboração de tarefas pedagógicas, a fim de deixar claro para o aluno a vinculação do que se faz em sala de aula com o mundo exterior, de se continuar a aprender Língua Estrangeira no seu dia a dia, fora da sala de aula, envolvido na construção social do significado.

Nas orientações para o uso do Caderno do Aluno (2010), o Currículo da SEE-SP (2010, p. 110), afirma-se que:

“As situações de aprendizagem oferecem espaços para que os alunos escrevam e façam anotações, além de atividades complementares na seção chamada *Homework: Focus on Language*. O objetivo dessas atividades é propiciar momentos de estudos mais individuais e independentes, com consolidação e/ou complementação dos conteúdos trabalhados nas situações de aprendizagem. Também é importante destacar que, com o Caderno, os alunos têm acesso mais facilitado às características dos gêneros textuais a serem trabalhados, tais como diagramação do texto, uso de cores e figuras, estilo e tamanho de fonte, evitando os longos momentos de cópia e tradução nem sempre favoráveis à aprendizagem.”

Existem outras seções que complementam o Caderno do Aluno da SEE-SP (2010), que são:

“*Learning targets*, que apresenta os objetivos de aprendizagem de cada volume; *Learn to learn*, com conceitos e atividades que estimulam o aluno a aprender a aprender; *Vocabulary log*, para registro personalizado do vocabulário aprendido; *Learn more*, com sugestões de filmes, sites e músicas relacionadas ao tema de cada Caderno; e *Instant language*, com tabelas-síntese dos principais conteúdos lingüísticos estudados.”

Nessa concepção de Currículo, os PCN - LE (Brasil,1988) colocam que tal documento foi planejado de forma que a rede tenha um referencial básico comum para orientar o percurso de aprendizagem de todos os alunos nas disciplinas básicas do Ensino Fundamental e Médio. Esse documento relaciona competências, habilidades, conteúdos e processos a serem desenvolvidos em cada ano/série e tem nos materiais de apoio aos docentes e alunos, como por exemplo, Cadernos do Professor e do Aluno, Orientações Curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática do Ciclo II, Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever, vídeos para professores coordenadores e docentes, subsídios para a implantação e consolidação do Currículo do Estado de São Paulo. De acordo com o Currículo da SEE-SP (2010, p. 109), “o trabalho de

professores e alunos com a língua inglesa conta com dois recursos principais: O Caderno do Professor e o Caderno do Aluno.”

Esses materiais de apoio explicitam e exemplificam as concepções e práticas de ensino e aprendizagem – assumidas pelo sistema estadual de ensino para as suas escolas, considerando o direito de acesso, pelos alunos, a conhecimentos atualizados, significativos – valorizados pela sociedade e, portanto, necessárias ao mundo contemporâneo.

Para o Planejamento Escolar 2011 de língua inglesa<sup>6</sup> o Conselho Executivo das Normas-Padrão – CENP da SEE/SP (2011, p.1), traz algumas idéias para o professor sobre aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem do Inglês:

- É importante desmistificar as dificuldades que o idioma pode oferecer. As habilidades e competências desenvolvidas no estudo de outras disciplinas, notadamente o Português, ajudarão o aluno no seu contato com o Inglês.

Ao mesmo tempo, novas estratégias de aprendizagem, adotadas nas aulas de Inglês, poderão ser úteis em outras disciplinas.

- O aluno deve perceber que a construção do conhecimento não é um processo estanque, com os assuntos divididos em áreas rigidamente compartimentadas. Ao contrário: todas as áreas podem e devem se relacionar, contribuindo para o crescimento dos alunos, como indivíduos e cidadãos conscientes e participativos.

- No caso específico do Inglês, é fundamental que os alunos percebam que têm muitas oportunidades de contato com o idioma no seu dia a dia: por meio de filmes e músicas, por exemplo, e de palavras inglesas usadas no Brasil, seja no original *delivery*, *self-service*, *skate*, seja como termos aportuguesados (futebol, pênalti, gol, hambúrguer). Além disso, o inglês é a língua mais usada na internet, a qual mais e mais alunos têm acesso, e muito importante no mercado de trabalho. Com a ajuda desse idioma, os

6. Equipe Técnica da CENP – SEE/SP – Janeiro – 2011, disponível em <[www.http://cenp.edunet.sp.gov.br/planejamentoescolar2011](http://cenp.edunet.sp.gov.br/planejamentoescolar2011)>. Acesso em: 22.jul.2011.

alunos podem se comunicar com pessoas do mundo inteiro, recebendo informações sobre outros povos e falando sobre nós. O objetivo maior é aprender a conviver com as diferenças e a valorizar o que há de positivo em todas as culturas.

Para o Ensino Fundamental – Ciclo II – 5ª série/6º ano, conforme define o Planejamento Escolar 2011 do Conselho Executivo das Normas Padrão - CENP da SEE-SP (2011, p. 2), para muitos alunos, este será o primeiro contato formal com o idioma. Portanto, é importante fazer com que esses alunos percebam que já sabem muito mais inglês do que imaginam:

“Os diversos volumes do Caderno de inglês do Aluno trarão atividades que mostrarão que a inglês está presente no nosso dia a dia, nas mais variadas formas, e que eles devem aproveitar todas as oportunidades para ampliar seus conhecimentos fora da escola.”

O professor tornar mais fácil os primeiros contatos, falando de algumas diferenças entre o inglês e o português em relação à escrita e pronúncia:

“O professor pode partir de palavras conhecidas, como *skate* e *yahoo*, para falar do uso de letras que não são tão usadas em português, como o *k*, o *y* e o *w*, geralmente limitadas aos nomes próprios, e a diferença entre sons de letras no português e no inglês. O professor também pode usar as primeiras aulas para ensinar a soletrar, para treinar o uso de algumas fórmulas para comunicação em sala de aula *Sorry, I don't understand; May I go to the toilet?* e para apresentar a eles os dicionários bilíngues.”

Concordo com o Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p.5), quando o documento menciona que os Cadernos do Professor e do Aluno dialogam com seu público-alvo, pois o material oferecido pelo Estado é adequado à realidade cultural e ao nível de subjetividade dos alunos e traça estratégias de ensino para o professor. Os Cadernos não trazem informações desatualizadas, respeitando a legislação vigente, a exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 que recomenda como propósito de ensino liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias, o respeito à liberdade, a garantia do padrão de qualidade e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O material oferecido pelo Estado abrange as expectativas do professor quanto à orientação e a organização da prática de ensino de língua inglesa, tanto quanto ao aprofundamento das constituições pedagógicas das escolas.

Segundo o Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p.6), os Cadernos relacionam teoria e prática e integram das disciplinas e as séries em um projeto interdisciplinar, definem conteúdos, competências e habilidades, metodologias, avaliação e recursos didáticos.

### **1.3.3. Língua Estrangeira Moderna (LEM) para o Ensino Fundamental (Ciclo II): a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre) e os conteúdos associados a habilidades**

De acordo com o Currículo da SEE-SP (2010, p. 110), as grades curriculares do Ensino Fundamental (Ciclo<sup>7</sup> II) e do Ensino Médio estão organizadas em três partes: temas, textos para leitura e escrita e produção. Essa organização evidencia a centralidade do texto e a relação entre os aspectos sistêmicos da língua inglesa, os temas tratados em cada bimestre e as habilidades de compreensão e de produção. Os conteúdos apresentados nas grades, por sua vez, manifestam-se em habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, articulando o saber, o saber fazer e os contextos em que esses saberes são construídos.

Na definição dos objetivos gerais de LEM para o Ensino Fundamental dos PCN-LE (Brasil, 1998 p. 65), deve-se levar em conta o aluno, o sistema educacional e a função social da língua estrangeira em questão. Os objetivos foram explicitados considerando-se o desenvolvimento de capacidades, em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais, e interesses e desejos dos alunos. Para o ensino fundamental (ciclo II), os objetivos decorrem, por um lado, do papel formativo de Língua Estrangeira no currículo, e por outro lado de uma reflexão sobre a função social de Língua Estrangeira no país e sobre as limitações impostas pelas condições de aprendizagem. Primeiramente, para que o ensino de Língua Estrangeira tenha uma função formativa no sistema educacional, devem-se

7. Levando-se em consideração as "Orientações Curriculares do Estado de São Paulo" e as "Expectativas de Aprendizagem por Ciclo." O ciclo II equivale ao ensino de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental.

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.

#### **1.4. O Currículo do Estado de São Paulo e o ensino de LEM**

Segundo se lê no Currículo da SEE-SP (2010, p. 106), cada aluno, ao longo de sua vida, entra em contato com diversas “comunidades discursivas, ou seja, estabelece relações mediadas pela linguagem, com diferentes grupos sociais”, e o contato com outras disciplinas é uma ferramenta a mais na formação humana e cidadã dos aprendizes no sentido de prepará-los para os momentos de interação com diversas comunidades discursivas.

Outro aspecto mencionado pelo Currículo da SEE-SP (2010, p. 15) diz respeito à ênfase à competência de leitura e escrita. Essa competência almejada pelo Currículo vai além da linguagem verbal; deseja-se que sejam contemplados os sistemas simbólicos, pois existem múltiplas linguagens no mundo, “em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida pessoas e está intimamente associada ao exercício de cidadania.” O documento sugere a articulação das competências para aprender.

Essas práticas possibilitam o desenvolvimento da consciência do mundo vivido. Conforme afirma Paulo Freire (1986, p.11), “ler é registrar o mundo pela palavra”, ou seja, a leitura propicia aos sujeitos sociais autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais. Ler o texto sem romper com o contexto, a visão de que a educação é necessariamente um ato dialógico e político.

Segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 15),

“O Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica”.

Em seguida, o documento apresenta orientações a respeito da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, constituídas pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (LEM), Arte e Educação Física. De acordo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 25). “O homem conhece o mundo por meio de suas linguagens e de seus símbolos.” Na área de Linguagens e Códigos estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania:

“As linguagens incorporam as produções sociais que se estruturam mediadas por códigos permanentes, passíveis de representação do pensamento humano e capazes de organizar uma visão de mundo mediada pela expressão, pela comunicação e pela informação.” (Currículo da SEE-SP, 2010, p. 14)

Assim, a linguagem não é um objeto de conhecimento, mas um meio para o conhecimento e para a interação com a sociedade na qual se vive. Conforme o Currículo da SEE-SP (2010, p.106-107), o conhecimento sem aplicação prática deixa de fazer sentido; o que faz sentido “são essas experiências, em língua materna e em línguas estrangeiras, que definem a sua identidade lingüística e cultural.”

De acordo com o Currículo da SEE - SP (2010, p. 17-18), experiências vivenciadas, no ambiente educacional, são necessárias para integrar sentimentos e valores, pode constituir-se de fecundo instrumento para a formação cidadã dos alunos:

“O domínio das linguagens representa um primordial elemento para a conquista da autonomia, a chave para o acesso a informações, permitindo a comunicação de idéias, a expressão de sentimentos e o diálogo, necessários à negociação dos significados e a aprendizagem continuada.”

Dessa maneira, a autonomia, segundo a visão expressa no Currículo, é a composição de um longo processo de conhecimentos advindos da relação entre os indivíduos em sociedade.

Segundo Celani (1997, p. 159-160), devemos pensar o ensino e a pesquisa de línguas voltados para a realidade do aluno brasileiro, deixando de lado “modelos e modismos” produzidos em outros lugares e refletir sobre o nosso

contexto. A autora destaca o papel da língua estrangeira na construção da cidadania e como parte integrante da formação global do indivíduo.

No que se refere à disciplina de LE, o Currículo da SEE-SP (2010, p. 106), diz que o ensino da Língua Inglesa contribui decisivamente para a formação mais ampla do indivíduo, pode promover autonomia e maior reflexão dos alunos.

Segundo Celani (2003, p. 54) “a língua inglesa é um instrumento essencial para operar no novo capitalismo”. Para a autora, o professor precisa conhecer bem sua matéria, compreender outras várias disciplinas e conhecer como os alunos constroem seus conhecimentos, como os discursos veiculam na língua inglesa, e que segundo a autora,

“Dão acesso à multiplicidade da vida humana em várias partes do mundo de modo que possamos nos questionar sobre quem somos, sobre como somos construídos e como podemos reconstruir práticas sociais cristalizadas com base em princípios éticos”.

No contexto do ensino de Língua Inglesa, os PCN-LE (Brasil, 1988, p. 38) afirmam que “não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas estruturais (...), é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo”.

No âmbito das Leis de Diretrizes e Base da Educação – LDB nº 9394/96, artº 26, § 5º dispõe que,

“Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.”

Segundo as Leis de Diretrizes e Base da Educação – LDB nº 9394/96, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Por muito tempo ignoraram a importância das línguas estrangeiras, deixando de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias, mas adquirem agora a configuração de disciplina tão importante quanto qualquer outra do currículo.

Na sociedade contemporânea, os PCN-LE (Brasil, 1998, p. 37) lembram que aprender uma língua estrangeira no ensino fundamental deixou de ser apenas um exercício intelectual de aprendizagem de formas e estruturas de uma língua diferente para ser uma experiência de vida:

“Amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da língua estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si, quanto o mundo distante, em outras culturas.”

Assim, integrada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a LEM assume a condição de fonte indissolúvel do conjunto de conhecimento que permite à criança das séries iniciais aproximar-se de várias culturas, e propiciando sua integração num mundo globalizado.

Além disso, são encontradas no Currículo da SEE-SP (2010, p. 106) algumas orientações direcionadas à disciplina de LEM para os anos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Mas, conforme consta no presente estudo, o documento apresenta a importância da disciplina de LEM para a formação do aluno “visto que possibilita o contato do educando com outros modos de sentir, viver e expressar-se.”

Outro aspecto mencionado pelo Currículo da SEE-SP (2010, p. 106) diz respeito à “competência discursiva”. Competências, segundo o documento, são “o engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticas que possibilitem ao estudante o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo.

É importante lembrar que o presente estudo tem por objetivo verificar de que maneira os conteúdos interdisciplinares são abordados em um volume do Caderno do aluno da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, disciplina cujo currículo sugerido no Currículo do Estado de São Paulo (SEE-SP, 2010) baseia-se no estudo da interdisciplinaridade nas Situações de Aprendizagens do Caderno do Aluno, material didático oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo, distribuído e implementado nas escolas públicas. Na busca por orientações dadas aos professores, que a partir do

momento em que receberam o material da Secretaria de Educação deveriam passar a utilizar-se da nova abordagem em suas aulas, consultei o primeiro volume da 5ª série do Ensino Fundamental II (Caderno do Aluno) e o primeiro volume da 5ª série do Ensino Fundamental II (Caderno do Professor). Apresento, na subseção a seguir, as orientações que encontrei.

### **1.5. As Situações de Aprendizagem no Caderno do Aluno de Ensino Fundamental II**

O caráter formativo de uma língua estrangeira ganha muito relevo, conforme salientam os PCN-LE (Brasil, 1998, p. 19), documento no qual se afirma que “objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional”. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem, a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão.

Cada escola tem sua própria realidade e os PCN são adaptados por seus professores na orientação do planejamento, das ações de reorganizações do currículo das reuniões de pais e professores.

De acordo com a versão do professor do primeiro volume da 5ª série – Ensino Fundamental II – dos Cadernos de Língua Inglesa, nos anos iniciais há três princípios norteadores do trabalho em ensino de língua inglesa. Segundo o ponto de vista do Currículo da SEE-SP (2010, p. 107), o aprendizado ocorre a partir da construção de sentido – daí a importância de se criar oportunidades significativas para a aprendizagem dos alunos nas quais sejam trabalhadas a construção e a negociação de sentidos em língua inglesa:

“Assim, merece especial atenção a capacidade de planejar, organizar e monitorar a própria aprendizagem por meio do engajamento em projetos que culminem na produção de objetos concretos, tais como um folheto sobre uma localidade turística ou uma carta de apresentação pessoal.”

Em primeiro lugar, ao considerar a perspectiva de “planejar, organizar, e monitorar” o Currículo da SEE-SP (2010, p. 107) diz:

“É possível promover tanto o engajamento em práticas de leitura e escrita mediadas pela oralidade quanto a construção da autonomia necessária para que o aluno desenvolva sua capacidade de aprender a aprender uma língua estrangeira.”

Segundo os PCN-LE (Brasil, 1998, p.27) quem usa a língua “considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso”. Desta forma, a interação é marcada pelo mundo social que a envolve: a instituição, a cultura, a história e o foco de ensino do professor de língua é o discurso – oral ou escrito. De acordo com Celani (1997, p. 147-161), o ensino aprendizagem deve estar atrelado à função social da língua estrangeira em relação aos alunos em questão, ou seja, ao papel dessa língua estrangeira na construção da cidadania e como parte integrante da formação global do indivíduo.

Os PCN - LE (Brasil, 1998), trazem parâmetros que dão origem à transversalidade, destacando que no ensino de língua estrangeira a transversalidade deva estar reunida a questões entre a escola e o aluno, a diversidade cultural, movimentos sociais, ideologias, violência, drogas, preconceito, educação ambiental, segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação.

Os Parâmetros abrangem propostas desafiadoras de ensino aprendizagem. O documento padroniza um currículo regular como referência básica de ensino, indica adaptações para os elementos curriculares, considerando as diferentes realidades territoriais, sociais e culturais do país, dando ao ato de ler e escrever oportunidades de desenvolvimento cognitivo e cultural.

O novo material de apoio do Currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, constituídos pelo Caderno do Professor (2009) e Caderno do Aluno (2010) do primeiro volume da 5ª série do Ensino Fundamental, entre outros, apresenta orientações que:

“É oportuno relembrar que os Cadernos espelharam-se, de forma objetiva, na Proposta Curricular, referência comum a todas as escolas da Rede Estadual, revelando uma maneira inédita de relacionar teoria e prática e integrando as disciplinas e as séries em um projeto interdisciplinar<sup>8</sup> por meio de um enfoque

8. Interdisciplinaridade: Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico, imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade. Jupiassu (1976, p. 73-74).

filosófico de Educação que definiu conteúdos, competências e habilidades, metodologias, avaliação e recursos didáticos.” (Caderno do Professor, 2009, p. 6).

É importante enfatizar que o Currículo da SEE-SP (2010, p. 20-21) supõe que “é importante abordar, em cada ano ou nível da escola básica, a maneira como as diferentes áreas do currículo articulam a realidade e seus objetos de conhecimento específicos.”

### **1.6. Aplicação pedagógica para o estudo da interdisciplinaridade**

O presente trabalho tem por objetivo verificar de que maneira os conteúdos interdisciplinares são abordados em um volume do Caderno do aluno da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, propiciar a oportunidade da percepção de que a interdisciplinaridade, na percepção do aluno possa ser mais um objetivo educacional a ser analisado e manifestado durante o processo de ensino e aprendizagem.

O relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas a UNESCO (1998, p. 17) “Educação um tesouro a descobrir”, define “as teses desse importante documento, um relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, passam a integrar os eixos norteadores da política educacional”. Os quatro pilares da Educação contemporânea, citada pela UNESCO são: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a conhecer. Segundo a UNESCO (1998, p. 19) a educação ao longo da vida, deve tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade.

Nessa relação que liga os quatro pilares do novo sistema de Educação, e considerando a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção, exigindo uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do educando, é que a interdisciplinaridade insere-se na ousadia de novas abordagens de ensino, na educação básica e especialmente nos cursos de formação de professores. No campo da educação básica e formação do educando a Comissão da UNESCO (1998, p.19-20) afirma que:

“Estas necessidades dizem respeito, quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), dos quais o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender”.

Os conhecimentos básicos desempenham, aqui, um papel importante: ler, escrever e contar. Combinar a escola com contribuições exteriores à escola proporciona à criança o acesso às três dimensões da educação: ética e cultural; científica e tecnológica; econômica e social.

Em suma, segundo as teses da UNESCO<sup>9</sup> (1998, p. 37):

“A educação tem, sem dúvida, um papel importante a desempenhar, se quiser dominar o desenvolvimento do entrecruzar de redes de comunicação que, pondo os homens a se escutar uns aos outros, faz deles verdadeiros vizinhos”

Mas, como apreender uma vivência concreta entre povos sem perder as raízes, tendo como objetivo adaptar-se sem se recusar, tensão que influenciou bastante os trabalhos desenvolvidos pela Comissão da UNESCO (1998, p. 44), e que coloca em questão a posição de que,

“Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo”.

### **1.7. Implicações da Interdisciplinaridade no Processo Ensino Aprendizagem**

No final da década de 60, a idéia de interdisciplinaridade chegou ao Brasil e logo exerceu influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 5692/71. Desde então, a noção de interdisciplinaridade no cenário educacional brasileiro tem se intensificado e recentemente, mais ainda com a nova LDB n° 9394/96, e com os Parâmetros Curriculares Nacionais que contemplam uma concepção de currículo tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

Segundo os PCN – Introdução aos PCN (Brasil, 1997, p.14), a Lei de

9. <http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>. Acesso: 11/Ago/2011.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96, é a principal referência legal para a formulação das mudanças propostas, na medida em que estabelece os princípios e finalidades da Educação Nacional. A produção dos PCN pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC encaixa-se no conjunto de atitudes e estratégias do Estado brasileiro, que demonstram a reforma do Estado no quadro educacional.

A base do currículo nas escolas brasileiras do Ensino Fundamental foi organizada de forma a proporcionar praticidade de manuseio do professor em sua utilização. Desde então, é delegada à escola a autonomia de decisão quanto às concepções pedagógicas de acordo com seu contexto, mas também é cobrada a base dos conteúdos curriculares. De acordo com os PCN – Introdução (Brasil, 1997, p.14), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96, artº 9º, inciso IV:

“Consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum, os Parâmetros Curriculares Nacionais.”

O documento de introdução aos PCN – LE (Brasil, 1998, p. 43-44) tirei trecho para o ensino fundamental afirma que:

“A escola ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.”

Para Ramos (2009, p. 191):

“A reorganização curricular determinada em áreas de conhecimento, estruturada pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização da identidade, da diversidade e autonomia (transversalidade), vai redefinir uma relação entre os sistemas de ensino e nas escolas.”

Além do mais, essa proposta de reorganização curricular, proporciona uma influência mútua entre as áreas curriculares e facilita o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.

Além da sua forte influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade ganhou força nas escolas, principalmente no discurso e na prática de professores dos diversos níveis de ensino.

No Brasil, em meados de 1970, Hilton Japiassu (1976) influenciado pelos estudos epistemológicos das obras de Gusdorf (1976), já apresentava os principais questionamentos a respeito da temática e seus conceitos, fazendo uma reflexão sobre as estratégias interdisciplinares, baseada em experiências realizadas naquele período. De acordo com Japiassu (1976, p. 74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.”

Posteriormente, autoras como Ivani Fazenda e Heloísa Lück, influenciadas por obras de estudos de Piaget<sup>10</sup> no campo da educação, fizeram as seguintes reflexões:

- Fazenda (1993, p.31), caracteriza a interdisciplinaridade, “pela intensidade de trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa. A interdisciplinaridade depende, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano.” A importância da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social.

O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno e do professor. “O valor e a aplicabilidade da interdisciplinaridade, portanto, podem-se verificar tanto na formação geral, profissional, de pesquisadores, como meio de superar a dicotomia ensino-pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente”, Fazenda (1992, p.49).

- As reflexões no campo da educação apresentadas por Heloísa Lück (1994) colocam a interdisciplinaridade com um “movimento de interação de

10. Jean Piaget foi um renomado psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil, seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia.

áreas de conhecimento diferentes, visando à superação da visão fragmentada da realidade.”

Buscando uma compreensão para os outros termos, já citados no campo da educação, referentes a relações das disciplinas entre si, Zabala (2002, p.33) define a interdisciplinaridade sendo uma espécie de,

“Interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como por exemplo, a bioquímica ou a psicolingüística. Podemos encontrar essa concepção nas áreas de ciências sociais e experimentais no ensino médio e na área de conhecimento do meio do ensino fundamental.”

O texto de apresentação do Currículo da SEE-SP (2010, p. 17) diz que, a interdisciplinaridade se realiza como uma forma de ver e sentir o mundo, de estar no mundo, de perceber, de entender as múltiplas implicações que se realizam, ao analisar um acontecimento, um aspecto da natureza, isto é, os fenômenos na dimensão social, natural ou cultural. É ser capaz de ver e entender o mundo de forma holística, em sua rede infinita de relações, em sua complexidade. O texto nos leva a ver, mais uma vez, que o domínio do fazer comunicativo exige formas complexas de aprendizagem:

“Entra-se no limite da transversalidade dos usos sociais da leitura e da escrita; às escolhas individuais impõem-se os limites do social, envolvendo esquemas cognitivos complexos daqueles que podem escolher, porque tiveram a oportunidade de aprender a escolher.”

De acordo o texto de apresentação do Currículo da SEE-SP (2010, p. 20):

“É importante abordar, em cada ano ou nível da escola básica, a maneira como as diferentes áreas do currículo articulam a realidade e seus objetos de conhecimento específicos.”

Voltando à questão específica da interdisciplinaridade, Jupiassu (1976, p. 75) diz que, quando falamos da interdisciplinaridade, estamos de algum modo nos referindo a uma espécie de interação entre as disciplinas ou áreas do saber, “a característica central da interdisciplinaridade consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, compara, julga e promove a integração dos mesmos.”

Todavia, devemos lembrar que, dentro de cada disciplina, há necessidades ou habilidades que precisam ser desenvolvidas em níveis de complexidade diferentes de leitura e interpretação, registro escrito, compreensão de mapas, gráficos, grandezas numéricas, ordenações, etc. Haja vista que ao se trabalhar a interdisciplinaridade, a cultura comum, estanque, constrói-se pouco a pouco em cada disciplina, acaba produzindo uma especificidade, desenvolvendo no professor a vontade de trabalhar no seu campo. Mas, quando se aceita essa cultura comum, já se produz certa especificidade didática, um princípio cognitivo e uma reflexão sobre a ação docente. Fazenda, (1996, p. 17) afirma que num projeto indisciplinar “não se ensina nem se aprende: vive-se, exerce-se”, que a interdisciplinaridade é uma questão de atitude.

Jupiassu (1976, p.74-75) é um autor que reflete sobre esse assunto e, segundo ele, “o espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares.”

Sendo a disciplina de língua inglesa tão rica no seu aspecto social e cultural, onde figuram textos em LE que se relacionam a outras disciplinas, pressupõe-se a existência de um emissor e um receptor, incluídos num mesmo espaço social e cultural. Segundo Freire (1979, p. 69),

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.”

Assim sendo, aplicar a LE de forma específica passa a ser um instrumento de interação com o mundo e muito mais do que isso são aplicados os PCN (competências e habilidades) para o aluno se sinta motivado com o ensino de língua inglesa. Os PCN – LE (Brasil, 1998, p. 58) afirma que “o processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega.”

Segundo os PCN – LE (Brasil, 1998, p. 27), para

“Ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.”

Em relação à abordagem interdisciplinar, Santomé (1998, p. 61) diz que

“De toda forma, convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares.”

Os PCN – EM (Brasil, 2000, p. 76), afirma que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador “que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção”, mostram o exemplo de projeto interdisciplinar, proposta que busca contribuir para a integração das disciplinas do currículo,

“O exemplo do projeto é interessante para mostrar que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados.”

Os temas transversais propostos pelos PCN também podem facilitar a articulação entre as disciplinas, expressam conceitos e valores básicos à cidadania, a democracia, ao mundo contemporâneo. De acordo com os PCN – Temas transversais do Ensino Fundamental (Brasil, 1998, p. 17) os temas transversais são os seguintes: Meio Ambiente, Ética, Saúde, Trabalho, Consumo, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural. Os professores podem incluir outros temas que julgarem de relevância social para sua comunidade, como por exemplo, educação no trânsito, etc. Todos os temas trazem um conjunto de conhecimentos que podem fazer parte do ensino de todas as disciplinas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino CEB Fundamental – Parecer 4/98 sugerem que,

“As escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

(...) Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do padrão curricular, que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental e os temas transversais.”

Assim, esta articulação permitirá que a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada atendam ao direito de alunos e professores terem acesso a conteúdos mínimos de conhecimentos e valores, facilitando, desta forma, a organização, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das escolas, como estabelecido nos artigos 23 a 28, 32 e 33, da LDB/96.

Passo agora, ao capítulo de metodologia no qual apresento detalhes do contexto no qual este estudo foi realizado, o material para a análise documental e os procedimentos de análise adotados.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresento a metodologia, na qual o estudo se insere, o contexto desta pesquisa de análise dos dados.

#### **2. 1. Abordagem metodológica**

Este trabalho, por suas características, se enquadra como pesquisa qualitativa, pois a pesquisadora é uma praticante e pretende usar a pesquisa para aperfeiçoar a qualidade do serviço.

Lembrando que, o presente estudo tem o objetivo verificar de que maneira os conteúdos interdisciplinares são abordados em um volume do Caderno do aluno (Anexo I) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Levando em conta a preocupação de que maneira os Cadernos do Aluno da SEE-SP (2010) relacionam teoria e prática e integram as disciplinas e as séries em um projeto interdisciplinar e frente a várias possibilidades de estudos, optei pela pesquisa qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994, p.48) relatam que, "frequentemente, o pesquisador utiliza a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz."

Moita Lopes (1994, p. 331) afirma que "o significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade individual", ou seja, há diferentes modos de pesquisar, mas o significado é construído socialmente.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32/33), o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, torna-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas. O autor explica que o que interessa é o detalhamento de uma situação específica durante uma análise de dados, muitas vezes entendida como observação, entrevista e pesquisa de campo do pesquisador.

Para Chizzotti (1991, p.79), a pesquisa de cunho qualitativo não visa estabelecer leis universais ou chegar a resultados objetivos, no sentido de

não existir a interferência da subjetividade; a pesquisa pretende interpretar a relação de dependência entre o mundo real e o sujeito, entre o objeto de pesquisa e o pesquisador e um “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.”

A pesquisa do tipo qualitativa, segundo Bogdan e Biklen apud Lüdke & André (1986, p.13) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”. Como afirmam Lüdke & André (1986) ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa traz uma grande contribuição para a compreensão do papel da escola e suas relações com as outras instituições da sociedade.

Os pesquisadores utilizam a abordagem qualitativa para explorar experiências, perspectivas do que estudam. Ao abordar a adoção do método qualitativo de pesquisa, Chizzotti (1991, p. 78) afirma que

“Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizam aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social.”

Denzin e Lincoln (2000, p.17) apontam que, “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista de seu objeto de estudo.” Isso quer dizer que pesquisadores qualitativos observam qualquer coisa em seu cenário natural, procurando entender e expressar o fenômeno e os significados que as pessoas atribuem a ele.

## **2. 2. O material de pesquisa**

Conforme já mencionado, o presente estudo tem por objetivo:

- Verificar de que maneira a interdisciplinaridade é abordada no Caderno do Aluno da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente volume 1, 2010.

Para que o esse objetivo fosse atingido, foi feita uma análise das atividades propostas para o estudo do Caderno do Aluno e Caderno do Professor (Anexo II).

O quadro a seguir, do Currículo da SEE-SP (2010, p. 111) ilustra os conteúdos e habilidades em Língua Inglesa, volume 1 do Ensino Fundamental da 5ª série/6º ano:

<b>Conteúdos</b>
<b>Repertório lexical em Língua Inglesa</b>
Primeiros Contatos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimentos e despedidas em inglês e em diferentes culturas</li> <li>• Níveis de formalidade em cumprimentos e despedidas</li> <li>• Identificação pessoal: nome, idade, endereço e telefone</li> <li>• Números em língua inglesa</li> <li>• Pronomes pessoais e adjetivos possessivos</li> </ul>
Textos para leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de cadastro e formulários (identificação de dados)</li> </ul>
Produção
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartão de identificação escolar (carteirinha de estudante)</li> </ul>
<b>Habilidades</b>
Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler, compreender, analisar e interpretar: fichas de identificação pessoal, formulários para assinantes, cartões de identificação estudantil, piadas, adivinhas, diálogos e verbetes de dicionários, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais</li> <li>• Formular perguntas e respostas, em inglês, sobre informações pessoais, tais como nome, idade, endereço e telefone</li> <li>• Reconhecer empréstimos lingüísticos</li> <li>• Identificar e comparar níveis de formalidade em pequenos diálogos com cumprimentos em inglês</li> <li>• Escolher entre cumprimentos mais formais ou mais informais de acordo com o interlocutor</li> <li>• Reconhecer e usar números de 0 a 20 para fornecer informações pessoais</li> <li>• Reconhecer o uso de <i>He/ his</i> e <i>she/her</i> para referir-se a homens e mulheres, respectivamente</li> <li>• Reconhecer os usos das formas <i>am, is e are</i> (verbo <i>to be</i>)</li> <li>• Preencher formulários ou fichas de cadastro</li> <li>• Produzir cartões de identificação estudantil</li> <li>• Produzir diálogos</li> </ul>

Quadro 2.1: Conteúdos e habilidades em Língua Inglesa do Currículo do Estado de São Paulo (2010, p.111),  
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio.

Para a coleta de dados desta pesquisa foi empregado o Caderno do Aluno (Anexo I), 5ª série/6º ano, volume 1 (p.9-13), na qual foi analisada a Situação de Aprendizagem 2, “*Greetings across cultures and Homework: focus on language 2*”. Este Caderno é constituído de 32 páginas e organizado em quatro Situações de Aprendizagem, três *Homeworks* e Final task: *Produce one student identity card*. Destaco, a seguir, as Situações de Aprendizagem apresentadas no Caderno do Aluno:

- Situação de Aprendizagem 1: *Greeting and leave-taking* e
- *Homework: focus on language 1*
- Situação de Aprendizagem 2: *Greetings across cultures* e
- *Homework: focus on language2*
- Situação de Aprendizagem 3: *Personal Information: filling out forms and identification cards* e
- *Homework: focus on language3*
- Situação de Aprendizagem 4: *Producing student identity cards*

As quatro Situações de Aprendizagem fornecem dados para a avaliação do desempenho do aluno, expectativa de aprendizagem, ou seja, o que se espera que os alunos saibam fazer. O Caderno do Aluno da SEE-SP (2010) traz também algumas seções, descritas a seguir:

- *Explorations* - convida o aluno a fazer um estudo e uma análise dos conteúdos do Caderno;
- *Learning targets* - traz uma lista de expectativas de aprendizagem;
- *Learn to learn* - é uma seção com dicas de como o aluno pode aprender inglês;
- *Vocabulay log* - na seção, o aluno pode registrar o vocabulário que aprendeu no volume do Caderno;
- *Learn more* - é uma seção com dicas de como aprender mais;
- *Instant language* - o aluno pode tirar dúvidas sobre gramática;

- *Self-Assessment* - traz uma seção de auto-avaliação do aluno;
- *Can do* - é um resultado do trabalho desenvolvido ao final das atividades do Caderno do Aluno.

Neste trabalho especificamente será analisada somente a Situação de Aprendizagem 2, que se constitui como foco de estudo.

O Caderno do professor da SEE-SP (2009), volume 1 da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental é composto por 40 páginas, organizado em 16 aulas no bimestre. Nele, são descritas as Situações de Aprendizagem do respectivo caderno do aluno e dadas orientações ao professor sobre como aplicá-las. O caderno traz também orientações sobre os conteúdos do bimestre, competências e habilidades, metodologia e uma sugestão de avaliação. O Caderno do Professor da SEE-SP (2010) traz também propostas de situações de recuperação.

A fim de alcançar o objetivo deste trabalho, observei todo o Caderno do Aluno da SEE-SP (2010) e selecionei como objeto de análise a Situação de Aprendizagem 2 porque ela trabalha um dos temas transversais, a pluralidade cultural, onde o professor de inglês poderia trabalhar o tema transversal na aula para justificar a atividade e esclarecer o tema junto ao texto. Busquei verificar na Situação de Aprendizagem selecionada de que maneira é trabalhada a pluralidade cultural nas atividades propostas.

Na subseção seguinte, detalho o contexto desta pesquisa e o material escolhido para análise.

### **2. 2.1. Um enfoque no material de pesquisa**

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo distribuiu Cadernos de todas as disciplinas para todas as séries. Em cada série, o aluno recebe um Caderno da respectiva disciplina por bimestre. Nesta pesquisa, optei por analisar o Caderno do Aluno (2010) da 5ª série/6º ano, cujos conteúdos e habilidades são descritos a seguir.

Esta pesquisa foi conduzida no segundo semestre de 2011 e teve como objetivo analisar o material distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, mais especificamente o volume 1 de Língua Inglesa dos cadernos do aluno e do professor da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental – ciclo II, além do Currículo da SEE-SP, 2010.

Tomei conhecimento de que, no ano de 2010, a Secretaria de Educação de São Paulo havia lançado um novo Currículo, com o qual pretendia organizar o sistema de ensino do estado de São Paulo, buscando assim criar um currículo comprometido com o seu tempo. De acordo com o Currículo da SEE-SP (2010, p. 12), “o currículo é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo”. Procurou-se também com o Currículo da SEE-SP (2010, p. 7) “cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede.” Para isso, a Secretaria de Educação criou uma equipe de profissionais responsáveis por elaborar cadernos para as séries do Ensino Fundamental – Ciclo II (5ª série/6º ano a 8ª série/9º ano, EF II) e do Ensino Médio (EM).

Conforme se lê na apresentação do Currículo da SEE-SP (2010, p. 8), “o currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/série (ano)/bimestre”, materiais de apoio do Currículo do Estado de São Paulo. Nesses Cadernos, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho dos professores de todas as disciplinas no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para avaliação de aprendizagem e recuperação. Os cadernos oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclases e estudos interdisciplinares. Segundo o Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p. 6), os Cadernos espelharam-se, de forma

objetiva, na Proposta Curricular, documento que serve de referência comum a todas as escolas da Rede Estadual, na qual se relaciona a teoria e a prática e se integram as disciplinas e as séries em um projeto interdisciplinar.

De acordo com informações obtidas no site da Secretaria da Educação de São Paulo<sup>11</sup>, os professores da disciplina de língua inglesa e os alunos recebem Cadernos. Para esta disciplina, os cadernos não eliminam a necessidade de usar o livro didático. Por outro lado, os Cadernos funcionam apenas como um material complementar e ganham *status* de organizador do processo didático pedagógico da escola. Assim, os Cadernos foram o primeiro tipo de material didático de língua inglesa disponibilizado aos alunos e professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, que antes não contavam com tal material.

A carta ao professor na publicação do Caderno do Professor da SEE-SP (2009, s/p.) vem assinada pelo então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato de Souza, que justifica da seguinte maneira a necessidade de um Currículo:

“Dando continuidade ao trabalho iniciado em 2008 para atender a uma das prioridades da área de Educação neste Governo - o ensino de qualidade -, encaminhamos a você o material preparado para o ano letivo de 2009. As orientações aqui contidas incorporaram as sugestões e ajustes sugeridos pelos professores, advindos da experiência e da implementação da nova proposta em sala de aula no ano passado. Reafirmamos a importância de seu trabalho. O alcance desta meta é concretizado essencialmente na sala de aula, pelo professor e pelos alunos.”

Dando continuidade à política educacional iniciada no ano de 2008 por um meio de um modelo de proposta curricular, no ano de 2010, a proposta se torna definitivamente currículo.

O Caderno do Aluno da SEE-SP (2010) possui a mesma apresentação de textos, imagens, gráficos, tabelas e figuras, além de dicas de filmes, livros e sites semelhantes ao do professor, mas com espaço para responderem no

<sup>11</sup><http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais> Acesso em 31/10/2011.

próprio caderno. O Caderno do Aluno da SEE-SP (2010) também oferece *Homework* (Lição de Casa). No entanto, o Caderno do Professor (2009), segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 40), oferece orientações básicas do Currículo, “sugerindo sequências didáticas e indicando quais são os conteúdos e as habilidades básicas em cada Situação de Aprendizagem.”

De acordo com o Currículo da SEE-SP, (2010, p. 39) a proposta metodológica contida nos materiais de apoio à implementação do currículo, organizou-se do ponto de vista do apoio para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Outra carta publicada ao professor do Caderno do Professor (2009), 5ª série/6º ano, volume 1 (p.5/6), escrita por Maria Inês Fini, Coordenadora Geral do Projeto São Paulo Faz Escola na época da implementação do novo currículo, mostra que os Cadernos do Professor e do Aluno foram bem elaborados, avaliados e recomendados, sem distinção. A autora destaca na resenha a idéia de que os Cadernos são inovadores, ou seja, fazem um trabalho diferenciado de apoio ao Professor em suas práticas de sala de aula.

Nesse contexto, de acordo com o Currículo da SEE-SP (2010, p. 8),

“Espera-se que a aprendizagem resulte da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade.”

Em relação aos objetivos do Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p. 5), a indicação ocorreu no sentido de apoiar os professores em suas práticas de sala de aula, “os cadernos dialogaram com seu público alvo e geraram indicações preciosas para o processo de ensino aprendizagem nas escolas e para a Secretaria, que gerencia esse processo.”

### **2. 3. Procedimentos de análise**

Para o procedimento de dados dessa pesquisa optei por analisar o Caderno do Aluno da 5ª série/6º ano – volume 1 porque já havia trabalhado com essas séries em outros anos, afim de analisá-los. Decidi pelo Caderno 1 porque aborda um tema transversal; assim, busquei na Situação de Aprendizagem 2 verificar se ela havia sido elaborada de acordo com as orientações do Currículo da SEE-SP (2010). O Currículo da SEE-SP (2010, p. 20) pede que “é importante abordar, em cada ano ou nível da escola básica, a maneira como as diferentes áreas do currículo articulam a realidade e seus objetos de conhecimento específicos.”

Mas, percebe-se que ao aplicar um determinado tipo de conteúdo o aluno não se apropria da experiência da transposição didática. Segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 21), “uma possibilidade de transposição didática é reproduzir a indagação de origem, a questão ou necessidade que levou à construção de um conhecimento.” O Currículo da SEE-SP (2010) se articula pela ação da transposição didática, ou seja, a preocupação segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é que o aluno tenha a capacidade de compreender o objeto em estudo.

## CAPÍTULO 3

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, proponho uma apresentação e discussão da versão dos Cadernos do Aluno (2010) – Anexo I e do Professor (2009) – Anexo II da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, parte integrante do Currículo, neste volume 1, analiso especificamente a Situação de Aprendizagem 2 e a *Homework: focus on language*. Vale lembrar a pergunta de pesquisa às quais esta discussão dos resultados pretende responder:

- Como os conteúdos interdisciplinares são trabalhos nos cadernos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo?

Para responder a questão apontada, este estudo tem o objetivo específico de verificar de que maneira os conteúdos interdisciplinares são abordados no volume 1 do Caderno do Aluno (2010), 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental.

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte, tratarei da análise do Caderno do Aluno (2010) selecionado, através de uma revisão bibliográfica, objetivando construir a fundamentação teórica para construção do corpo teórica dos trabalhos. Em seguida, apresentarei uma discussão na qual farei minhas considerações a respeito dos dados coletados e resultados.

#### **3. 1. Análise do primeiro volume da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental**

O primeiro volume da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental do Caderno do Aluno da SEE-SP (2010) é organizado em quatro Situações de Aprendizagens, já descritas anteriormente na seção 2.1 do capítulo 2. A pesquisa analisa a interdisciplinaridade no Caderno do Aluno da SEE-SP

(2010), mais especificamente a Situação de Aprendizagem 2 (p. 9-13) que se constitui como foco de estudo deste trabalho.

Segundo o Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p. 18-21), são citadas as seguintes competências e habilidades a serem trabalhadas nas atividades 1 a 4:

<p><b>Tempo previsto:</b> 4 aulas</p> <p><b>Conteúdos e temas:</b> linguagem corporal para cumprimentar pessoas em diferentes culturas.</p> <p><b>Competências e habilidades:</b> relacionar imagens a descrições; inferir sentidos por meio de pistas verbais e não verbais.</p> <p><b>Estratégias de ensino:</b> apresentação prévia de vocabulário; leitura dirigida; acompanhamento do trabalho em grupos.</p> <p><b>Recursos:</b> folha de atividade; lousa; papel sulfite; dicionário; laboratório de informática (opcional); mapa mundi (opcional).</p> <p><b>Avaliação:</b> registro de participação dos alunos; folha de Atividade 4.</p>
--

Quadro 3.1: Preparação para a Situação de Aprendizagem, Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p. 18).

### Atividade 1 - *Situated learning 2 - Greeting across cultures*

Introdução: *In different cultures, greeting rituals involve not only words but also body language.*

1. *Discuss in Portuguese:*
  - a) *What gestures are used when adults greet each other in your country?*
  - b) *What gestures are used when teenage girls greet each other in your country? What about teenage boys?*

### Objetivo da atividade 1

O roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 2, atividade 1, é descrito da seguinte maneira:

<p><b>Objetivos:</b> 1. Sintonizar os alunos para o tema da atividade;</p> <p style="padding-left: 40px;">2. Promover a reflexão sobre relações entre linguagem corporal e cumprimentos.</p> <p><b>Tempo previsto:</b> 15 a 20 minutos.</p>
---

Quadro 3.2 – Objetivos da atividade 1 e tempo previsto para sua aplicação.

As orientações para os procedimentos são dirigidas ao professor da seguinte maneira, no Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p. 18): “escreva na lousa a expressão *Body Language* e pergunte aos alunos se sabem o que significa ‘linguagem corporal’;

Na sequência é sugerido que o professor encoraje os alunos darem exemplos de coisas com podem serem ditas com gestos, exemplo, “dedo indicador colocado em frente aos lábios” para significar silêncio e outros movimentos com os dedos “para baixo significa concordância, o balanço de cabeça para a direita e para a esquerda e outros.”

Por fim, é sugerido que “o professor leia as perguntas da Atividade 1 e que reforce a diferença entre elas, fazendo uma discussão prévia das possíveis respostas e solicitando que os alunos respondam as perguntas.” (Caderno do Professor, 2009, p. 18)

Em seguida, o Caderno do Aluno da SEE-SP (2010, p. 9) traz a seguinte apresentação:

#### *Situated learning 2 - Greeting across cultures*

Introdução: *In different cultures, greeting rituals involve not only words but also body language*

Esta introdução serve para contextualizar e reforçar a idéia do tema da Situação de Aprendizagem 2, *Greeting across cultures*. Pelo exposto, Moita Lopes (2003, p.47), na tentativa de mostrar como os PCN – LE (Brasil, 1998) dialogam com a nova ordem mundial, afirma que “os Temas Transversais são enfocados a partir das escolhas linguísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social”. Entende-se que a atividade traz na questão um Tema Transversal (pluralidade cultural) focado em práticas discursivas em inglês, tornando possível discutir em relação ao espaço social em que os alunos vivem.

A Atividade 1, *Discuss in Portuguese*, é composta de duas perguntas e proposta por meio da seguinte atividade:

- a) *What gestures are used when adults greet each other in your country?*
- b) *What gestures are used when teenage girls greet each other in your country? What about teenage boys?*

De acordo com o objetivo da atividade, o aluno deve ser sintonizado para o tema da atividade, sobre as relações entre a linguagem corporal e cumprimentos porque o professor depende do recurso da lousa e de gestos para encorajar os alunos a imaginarem cumprimentos entre adultos e garotos e garotas. A atividade é de pergunta e resposta, encorajando o preenchimento das lacunas com uso da língua materna; a habilidade de leitura fica orientada ao conhecimento da língua estrangeira, mas limitada ao conteúdo aprendido pelo aluno.

A Atividade 1, segundo o Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p. 18), pretende levar os alunos a sintonizar quanto ao tema da atividade, promover reflexão sobre relações entre linguagem corporais e cumprimentos, e as inferências de sentidos das palavras em língua inglesa de modo que os alunos reconheçam algumas semelhanças e diferenças entre cumprimentos formais e informais.

Os dados da Atividade 1 observados nessa seção estão concentrados nos seguintes instrumentos: observação da atividade e plano de aula.

Tendo em vista a Atividade 1, ressalto que o Caderno do Aluno da SEE-SP (2010) é iniciado de forma contextualizada, de acordo com as orientações iniciais do professor de encorajar os alunos a dizerem coisas através de dicas de gestos.

Na Atividade 1, podemos perceber a temática Pluralidade Cultural. Segundo os PCN – Apresentação dos temas transversais (Brasil, 1998, p.46):

“Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta — sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui.”

O foco da atividade está na forma de inferir sentido por meio de pistas verbais. A Atividade 1 sugere discutir em português as perguntas, fazer inferências apoiadas em apresentação prévia de vocabulário, leitura dirigida, acompanhamento dos trabalhos como estratégias de ensino; contudo utiliza a interdisciplinaridade para aprender vocabulário, que se caracteriza enquanto objeto de ensino aprendizagem, mas a proposta proporciona uma influência entre áreas curriculares através da intervenção do professor. Segundo orientações do Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p.18) tal procedimento facilita o desenvolvimento dos conteúdos numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização, ou seja, pode levar o aluno a se conscientizar de que existem outras culturas e vozes.

A Atividade 1 parece estar em consonância com o argumento de Fazenda (1994, p. 82), pois a autora afirma que a interdisciplinaridade amplia o trabalho disciplinar na medida em que promove aproximação e articulação das atividades docentes numa ação coordenada e orientada com objetivos bem definidos. Para a autora,

“Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os dados consumados, atitude de reciprocidade que impede à troca que impele ao diálogo.”

A abordagem “*teen greeting*”, foi trabalhada na atividade 1 para sintonizar os alunos com o tema da atividade *Greetings across cultures* em relação a linguagem corporal e cumprimentos.

Na sequência, o Caderno do Aluno da SEE-SP (2010, p.10) propõe a seguinte atividade:

2. Study the illustrations and the labels below.

**Touch foreheads and exchange breaths**



© Holger Lorenz/look-fore-Lainimock

**Bow**



© Christine Schneider/Zefa/Corbis-Lainimock

**One, two or three kisses on the cheek**



© Fernando Frazetto

**Bow with their hands in front of their chests**



© Shemka/Alamy-Ohrenimages

**Hug**



© Claude Thibault/Alamy-Ohrenimages

**Shake hands**



© Jupiter/Grupo Keystone

**Shake hands and exchange kisses on the cheek**



© Fernando Frazetto

## Objetivo da atividade 2

**Objetivo:** Inferir vocabulário (verbos e partes do corpo), relacionando imagens a legendas.

**Tempo previsto:** 15 a 20 minutos.

Quadro 3.4: Objetivo da atividade 2 e tempo previsto para sua aplicação.

O enfoque da atividade 2 foi para o método de tradução, que restringe à habilidade escrita e à leitura de passagem pelas legendas, exemplo que se complementa quando na atividade 3 pede que o aluno leia as legendas da atividade 2 e preencha lacunas apenas usando o léxico como recurso e sob a orientação do professor para conduzir o aluno durante a atividade

As orientações para os procedimentos são dirigidas ao professor da seguinte maneira, no Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p. 18-19):

“Escrever na lousa as palavras *forehead, cheek, hand e chest*, o professor deve mostrar o significado de cada uma das palavras (testa, bochecha, mão e peito) e perguntar se os alunos conhecem alguma forma de cumprimento utilizando essas partes do corpo;

O professor deve dar exemplos como franzir a testa, indicando dúvida, apertar as bochechas, estalar os dedos da mão para apressar as pessoas ou dar a dica de que teve uma ideia, bater no peito como sinal de chamar atenção para si mesmo.”

Segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 108) os temas escolhidos para a 5ª série/6º ano referem-se aos primeiros contatos e as “línguas estrangeiras em nosso entorno”. De acordo com o Currículo da SEE-SP (2010, p. 108), acontecerá em todas as séries “um diálogo entre língua e cultura, entre o conhecimento local e o conhecimento global, entre a realidade”, e assuntos gerais como “as convenções no modo de se cumprimentar em diferentes culturas”.

O Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p. 19) orienta o professor a convidar o aluno, através da atividade no Caderno do Aluno (2010), a observar a atividade 2 e descrevê-la em português. O que leva, de fato, à inferência à medida que o professor descreve cada uma delas dizendo o que

significa o trecho em inglês que aparece ao lado das ilustrações, pois os alunos estudam as ilustrações, mas não é sugerido uma relação com a Atividade 1.

O Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p. 19), sugere que os alunos não façam traduções perfeitas das legendas, mas sim que percebam seu significado geral; *touch foreheads and exchange breaths*: encostar testas e inalar a respiração do outro; *bow*: curvar-se; *shake hands*: apertar as mãos; *1, 2 or 3 kisses on the cheek*: 1,2 ou 3 beijos na bochecha; *bow with their hands in front of their chests*: juntar as mãos na frente do peito; *hug*: abraçar”.

De acordo com Almeida (2004, p. 107),

“Cresce a demanda no campo de procedimentos dos professores nas atividades desenvolvidas em sala de aula: além de ensinarem efetivamente a disciplina sob sua responsabilidade, eles devem ser os facilitadores da aprendizagem, os organizadores de atividades coletivas, os orientadores psicológicos e sociais.”

Entretanto, essa é uma constatação que se dá apenas em função da tradução que os alunos são levados a fazer dos assuntos mencionados nas legendas. Ao que parece, não é possível ao aluno realizar a atividade sem a ajuda do professor ou o uso do dicionário bilíngue, material solicitado como recurso, mas não citado como apoio no momento das descrições dos procedimentos da atividade.

Dessa forma, os PCN-LE (Brasil, 1998, p. 24), propõem que,

“A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados.”

Segundo Campos (1986, p. 27-28),

“Não se traduz afinal de uma língua para outra, e sim de uma cultura para outra; a tradução requer assim, do tradutor qualificado, um repositório de conhecimentos gerais, de cultura geral, que cada profissional irá aos poucos ampliando e aperfeiçoando de acordo com os interesses do setor a que se destine o seu trabalho.”

Para que o aluno se tornasse apto a relacionar as legendas às ilustrações, creio que seria mais eficaz pedir que o aluno usasse o recurso do dicionário, enquanto o professor orientasse as descrições, uma vez que tal

procedimento mostraria o equilíbrio entre as diferentes necessidades de leitura e tradução e condições de realização do aluno quanto à caracterização das ilustrações e as legendas mostrando também outras possibilidades de compreensão e autonomia do aluno sobre seu processo de ensino aprendizagem.

Tal constatação parece estar em consonância com Campos (1986, p. 7), pois sua colocação sugere que “traduzir nada mais é que passar de uma língua para outra, um texto escrito”. No entanto, o mesmo autor defende que nenhuma tradução pode substituir o texto original, pois a tradução seria apenas uma experiência de recriação do primeiro. Ainda para Campos (1986, p. 26-28), “não se traduz de uma língua para outra, e sim de uma cultura para outra (...) e aos poucos vai ampliando de acordo com os interesses do setor.”

Após o procedimento de tradução sugerida na Atividade 2, Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p. 19) propõe que:

“Durante o momento de descrição, é possível que os alunos façam algumas relações entre esses cumprimentos e os países ou culturas em que eles ocorrem com maior frequência. Caso isso não ocorra: Vocês sabem em que lugar do mundo as pessoas se cumprimentam desse jeito? Acolha todas as sugestões de respostas dadas pelos alunos, sem dizer se estão corretas ou erradas.”

Ao que parece, tal procedimento implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam de uma forma rígida. O que mais chama a atenção nessa atividade é que não aparecem nomes de países em momento algum. O aluno é quem deve fazer inferências através de seu conhecimento de mundo, sem o auxílio do professor para saber a quais países se referem cada forma de cumprimento. Não se explica também quando é pedido que o professor acolha as respostas sem fazer qualquer inferência, socializar ou fazer interações com os alunos em sala de aula.

Segundo os PNC-LE (Brasil, 1998, p. 71),

“O critério de gradação e adequação dos conteúdos deve considerar o conhecimento do aluno em relação à sua língua materna e ao conhecimento de mundo, para que a aprendizagem seja significativa para o aluno. Esse sequenciamento dos conteúdos é

uma tentativa de ajustar o ensino às necessidades e possibilidades de aprendizagem do aluno.”

No Currículo da SEE-SP (2010, p. 25) uma das premissas para a organização de todas as áreas é a concepção de aprendizagem como interação social. O Ensino Fundamental permite que as áreas se incorporem e o aluno venha a ser o agente dessas relações.

Segundo as normas dos PCN - LE (Brasil, 1998, p. 55),

“A mediação do professor é fundamental em todo esse percurso de aprendizagem, que abrange ainda o desenvolvimento e aprimoramento de atitudes. Coloca-se a necessidade de intervenção do professor em relação às orientações sobre como organizar e lidar com o material de estudo, como desenvolver atitudes de pesquisa e de reflexão sobre as descobertas, para promover a autonomia do aluno, sem a qual torna-se mais difícil garantir avanços.”

Nesse sentido, nos PCN-LE (Brasil, 1998, p. 32), essa concepção fica ainda mais explícita pela natureza sociointeracional da linguagem nas disciplinas dentro da área:

“O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem.”

A orientação final fica limitada quando é pedido ao professor acolher as repostas sem fazer qualquer inferência ou interação com os alunos, a aplicação de possibilidades de respostas mecânicas, e não de situações de uso da língua fica restrita, ao contrário do que pretendeu com os objetivos da atividade. Segundo Morin (2000, p.45), “o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto.”

Atividade 3 - *Now read the text and fill in the gaps with the labels in exercise 2.*

*Many people from Asian cultures bow (a) when they greet each other. In Japan, for example, people bow with their arms alongside their body. The more respect one wants to show, the deeper the bow. In other Asian countries, such as Cambodia, Thailand and Laos, people bow with their*

hands in front of their chests (b), positioning their hands close together and fingers pointed upwards.

Greeting rituals vary a lot in western cultures. In most countries, people usually shake hands (c) in formal occasions. This happens in places like the USA, France and Germany. In Mexico, they hug (d) when they greet formally and this is called the 'abrazo'. In more informal situations, within the family or a circle of friends, people tend to exchange one, two or three kisses on the cheek (e) to greet each other.

There are other peculiar forms of greetings. In Eastern Europe and the Middle East men shake hands and exchange kisses on the cheek (f). This kind of greeting is also found in countries such as Cuba and Italy. In Hawaii, there is a traditional greeting called 'aha': people touch foreheads and exchange breaths (g).

### Objetivo da atividade 3

**Objetivo:** Utilizar pistas verbais e não verbais para inferir significados em textos impressos.

**Tempo previsto:** 30 a 40 minutos.

Quadro 3.5: Objetivos da Atividade 3 e tempo previsto para sua aplicação.

Tendo como base Lajolo (1985, p. 51-62), considero que o ensino está sendo usado como pretexto para memorizar listas de vocabulário, o que é obtido através de textos fechados, sem ter claro o que se pretende com o texto; são exercícios puramente mecânicos que não contribuem para reflexão do aluno.

As pistas verbais e não verbais foram direcionadas, de acordo com os procedimentos da Atividade 3, onde se sugere que o professor “explique para os alunos que o texto da Atividade 3 em que regiões e países as formas de cumprimentos ilustradas na Atividade 2 são mais comuns”, a

Atividade 3 sugere para o aluno ler o texto com a ajuda do professor para sublinhar nomes de países, estados e regiões no texto.

Sendo assim, o texto trabalhado na atividade 3 consiste no preenchimento de lacunas, provavelmente por serem palavras soltas e isoladas para contexto do aluno, uma vez que a prioridade era o saber, ou seja, que o aluno conhecesse o contexto do texto e não praticasse por meio de lacunas.

As orientações para os procedimentos são dirigidas ao professor da seguinte maneira, no Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p.19-20):

“Explicar para os alunos que o texto na Atividade 3 descreve em que regiões e países as formas de cumprimentos ilustradas na Atividade 2 são mais comuns.

Pedir aos alunos que leiam rapidamente e sublinhem nomes de países, estados e regiões nele presentes.

Informar ao professor que é bem provável que os alunos não os identifiquem, até porque ainda estão na 5ª série/6º ano e talvez não conheçam a todos os países.

Pedir ao professor para acolher as respostas dadas pelos alunos e escrevê-las na lousa, incluindo países, estados e regiões que eles não identificaram.”

Informa ainda que se a caso houver um mapa mundi em tamanho grande disponível na escola, pode ser levado para a aula e apontados os países, estados e as regiões que aparecem no texto, como pode ser visualizado nos exemplos a seguir:

I. *Asian cultures* (culturas asiáticas): *Japan* (Japão), *Cambodia* (Camboja: país da Indochina), *Thailand* (Tailândia: país dividido entre a Indochina e a Península Malaia) e *Laos* (Laos: país localizado na Indochina e limitado ao norte pela China, ao leste pelo Vietnã, ao sul pelo Camboja, ao sul e oeste pela Tailândia e a oeste por *Myanmar*).

II. *Western cultures* (culturas ocidentais): *USA* (Estados Unidos), *France* (França), *Germany* (Alemanha), *Mexico* (México), *Hawaii* (Havaí – um dos 50 Estados dos Estados Unidos da América, localizado em um arquipélago no Oceano Pacífico). Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p. 20).

Compreendo que essa orientação dá opção quanto ao uso do recurso ‘mapa mundi’. A opção promove o conhecimento e o reconhecimento do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo; são especificações prévias de

ações a serem desenvolvidas pelo professor e respostas apropriadas por parte dos alunos.

É uma orientação na qual são dadas definições de palavras que são aparentemente familiares aos alunos, reconhecerem as representações de países, estados e as regiões que aparecem no texto através de um mapa mundi e refletir sobre a influência da linguagem dos mapas na constituição de visão de mundo dos alunos.

Segundo os PCN-LE (Brasil, 1998, p. 73-74), o aluno pode usar seu conhecimento ou o reconhecimento da leitura de um texto, em outros de tipos de texto. Usar a linguagem dos mapas, por exemplo, para exploração e extensão do seu conhecimento.

Vale lembrar que o roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p. 18) sugere que o professor leve seus alunos a um laboratório de informática como recurso de aprendizagem opcional e oriente os alunos para que visitem o site indicado, onde há vídeos curtos sobre cumprimentos em diferentes culturas e depoimentos sobre o estranhamento muitas vezes vividos por aqueles que viajam a outro país. Entretanto, essa é uma atividade opcional, e que também depende da disponibilidade de computadores e do acesso à internet na escola.

Como aponta Lajolo (1985, p. 51-62), “o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo”. Tendo como base a colocação de Lajolo, o aluno distancia-se da leitura das ilustrações da atividade 2, para decifrar e decodificar palavras em um mapa mundi, perdendo a oportunidade de fazer com que o texto cumpra com a sua função de informar o leitor sobre formas de cumprimentos em diferentes culturas para testar o conhecimento de determinado vocabulário. Segundo Lajolo (1985, p. 51-62) a ausência de coerência de sentido na aprendizagem é um dos problemas frequentes nos materiais didáticos, não há coerência em muitos textos “ler para procurar palavras desconhecidas no dicionário”, leva muitas vezes o estudo da língua para segundo plano.

Nessa situação, acredito que o aluno pode perder o sentido e o interesse a ser constituído através da escolha de pluralidade de leituras possíveis que ele possa ter; creio também que o prazer pela leitura do texto poderia auxiliar na obtenção de informações ou esclarecimentos de dúvidas, oportunidade, portanto, de ampliar seus conhecimentos e amparar a memória com novas informações.

Atividade 4 - *Get together in groups of four and follow the steps below to make a “teen greeting” poster,*

- a) Talk about various forms of greetings among teenagers.*
- b) Decide on one greeting to be illustrated.*
- c) Draw a Picture illustrating the chosen greeting. Use an A4 paper to do it.*
- d) Ask your teacher to help you write a label for your greeting in English.*

#### Objetivo da atividade 4

<p><b>Objetivos:</b> 1. Refletir sobre a relação entre linguagem corporal usada por adolescentes e cumprimentos em nossa cultura;</p> <p>2. Produzir pequenos textos em inglês (legendas).</p> <p><b>Tempo previsto:</b> 40 minutos</p>
---

Quadro 3.6: Objetivos da Atividade 4 e tempo previsto para sua aplicação.

O objetivo da atividade pode ser alcançado pelo aluno porque o leva a refletir sobre a relação entre a linguagem corporal usada por adolescentes e os cumprimentos em nossa cultura. O aluno pode interagir durante a produção de texto, durante a pesquisa de imagens a serem usadas ou produção de texto para a legenda. Há interação e colaboração entre alunos, a produção e correção do texto ficam restritos ao professor para conferir e promover um momento de exposição dos trabalhos.

A atividade 4 proporciona autonomia aos alunos, ou seja, o aluno desenvolve sua capacidade de aprender a aprender uma língua estrangeira, o que se mostra em consonância com o Currículo da SEE-SP (2010, p. 10) que afirma que o aluno deve ter “autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver).”

As orientações para os procedimentos são dirigidas ao professor da seguinte maneira, no Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p.20):

“Divida a classe em grupos de quatro alunos. Leia os passos da atividade e ajude os estudantes a se organizar em relação aos papéis e ao controle do tempo para realização da atividade. Todos devem participar da discussão para decidir qual cumprimento será ilustrado, e isso não deve ultrapassar 15 minutos; a produção da ilustração e a produção da legenda podem ocorrer simultaneamente, dividindo-se as tarefas: dois alunos trabalham com a ilustração enquanto outros dois produzem a legenda com o auxílio do dicionário.

Oriente os alunos para que peçam a você a correção da legenda, tão logo ela estiver pronta, e só então eles deverão reescrevê-la na ilustração. Seria interessante recolher as ilustrações ao final da aula, mas, caso os alunos não consigam completá-las, peça-lhes que as tragam na aula seguinte. De posse de todas as ilustrações, promova um momento de exposição dos trabalhos para que todos possam ver os dos colegas. Isso pode ser feito mediante a exposição das ilustrações no mural ou convidando os grupos a ir à frente da sala mostrar aos demais seu trabalho e explicar o que foi feito.”

De acordo com o Currículo da SEE-SP (2010, p. 9),

“O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como de atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, aprender a diversidade, situar-se e pertencer”.

Em trabalho de grupos por colaboração, o aluno também pode se autoavaliar quanto à escrita processual, quanto à interação dos alunos na sala de aula.

Vale lembrar que essa atividade encerra a Situação de Aprendizagem 2, finalizando-se o assunto *Greetings across cultures*.

Segundo os PCN – Introdução (Brasil, 1997, p. 57):

“A avaliação, apesar de ser responsabilidade do professor, não deve ser considerada função exclusiva dele. Delegá-la aos alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para que construam instrumentos de auto-regulação para as diferentes aprendizagens. A autoavaliação é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar.”

Para que os alunos sejam capazes de completar a quarta atividade, eles precisarão da intervenção do professor, já que todos os alunos devem participar da discussão para decidir qual cumprimento ilustrar e produzir uma legenda com auxílio do dicionário.

Imagina-se que na Atividade 4 os alunos terão uma autonomia maior para chegarem à produção escrita do bimestre. O professor terá um registro da participação dos alunos, através da confecção da folha de atividade *poster* realizada pelo grupo de alunos; poderá também avaliar a escrita processual dos alunos e os grupos de trabalho cooperativo, interagir com os alunos e ao final analisar as exposições e as apresentações dos trabalhos.

De acordo com os PCN – Introdução (Brasil, 1997, p.39), “os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares”. Tendo como base tal colocação, percebe-se que, de um modo geral, o percurso da atividade amplia e diversifica interpretações e visões diferentes do mundo.

Segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 9) “esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história e dos saberes local”. Além disso, a relação de colaboração e a importância de compartilhar responsabilidades, expressam as necessidades de convivência em grupos sociais.

Os PCN – Pluralidade Cultural (Brasil, 1997, p.149) dizem que,

“O partilhar responsabilidades no cotidiano da família, da escola e demais relações intersociais, deve consolidar referências atitudinais de respeito mútuo e valorização, inerente às diferenças éticas culturais”.

Na prática é possível ver que os alunos produzirão o gênero *poster*. Compreendo que nos trabalhos de produção, o aluno poderá refletir sobre a relação usada nos cumprimentos e produzir pequenos textos em inglês nas legendas. Portanto, o segundo objetivo da Atividade 4, que é produzir legenda de uma ilustração é, dessa maneira, possível de ser alcançado.

Porém, observando-se o primeiro objetivo da Atividade 4, que é “refletir sobre a relação entre linguagem corporal usada por adolescentes e cumprimentos em nossa cultura”, no Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p. 20), imagino que são textos bastante simples, sendo que o que sugere o Currículo da SEE-SP (2010, p 12) é que “o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões, compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade de nosso tempo”.

Como opção, o Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p.21) diz que seria interessante o professor recolher as ilustrações ao final da aula, mas caso os alunos não consigam terminar as atividades que tragam na próxima aula e que “de posse de todas as ilustrações, promova um momento de exposição dos trabalhos para que todos possam ver os dos colegas”. Compreendo que essa exposição dos cartazes produzidos pode ser feita com os alunos indo à frente da sala de aula expondo e explicando os trabalhos.

Do ponto de vista da organização dos grupos para escrever textos, percebe-se, no material de apoio, Caderno do Aluno e Caderno do Professor, que são momentos em que os alunos escrevem em pequenos grupos ou individualmente, contando com a ajuda do professor e dos alunos para produzir textos.

Do ponto de vista de Perrenoud (1999, p. 62),

“A negociação é uma forma não só de respeito para com eles, mas também um desvio necessário para implicar o maior número possível de alunos em processos de projeto ou solução de problemas”.

Considero que o momento em que os alunos escrevem em pequenos grupos e contam com a ajuda dos colegas para tirar dúvidas permite que eles se envolvam com a língua em um nível maior de processamento de informações. Os alunos percebem que podem escrever algo em outra língua e essa experiência no processo pode incentivar o aluno em relação à aprendizagem de uma LEM.

O trabalho de caráter interdisciplinar ocorreu quando se estabeleceu uma relação entre conhecimentos culturais socializados na atividade e as indicações de procedimentos, Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p. 19) “todos juntos devem participar da discussão para decidir qual cumprimento será ilustrado (...) as produções da ilustração e da legenda podem ocorrer simultaneamente.”

Compreendo que o que compõe o perfil do professor interdisciplinar é a união de valores e atitudes pessoais, humanas e profissionais para dar sentido a uma ação pedagógica. A produção escrita de um *poster* solicitado com auxílio do professor e criação da frase para legenda de ilustrações do *poster*, estimula o aluno para que chegue ao entendimento por suas próprias conclusões.

Tal colocação parece estar de acordo com Fazenda (1994, p. 92), pois a autora fortalece essa ideia de ação conjunta de atitudes de um professor interdisciplinar que possibilita encontro, partilha, colaboração, diálogo e articulação da atividade docente, orientada para objetivos bem definidos:

“Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude de alternativas para conhecer mais e melhor; atitudes de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio, desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidos, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida.”

Segundo os PCN + EM (Brasil, 2002, p. 85), “a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção”. Compreendo que a organização do grupo, a colaboração e o diálogo, criados de acordo com as orientações propostas nos procedimentos do Caderno do Professor da SEE-SP (2009, p.21), possa vir a criar uma ação conjunta dos alunos e do professor, ou seja, uma ação única onde o professor pode ensinar sua disciplina numa perspectiva interdisciplinar.

### IX) Atividade - Homework

Na seção *Homework: Focus on Language 2* do Caderno do Aluno da SEE-SP, (2010, p. 12-13), compreende-se que o *homework* traz atividades complementares para dar ao aluno oportunidade de verificar sua aprendizagem. Segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 110),

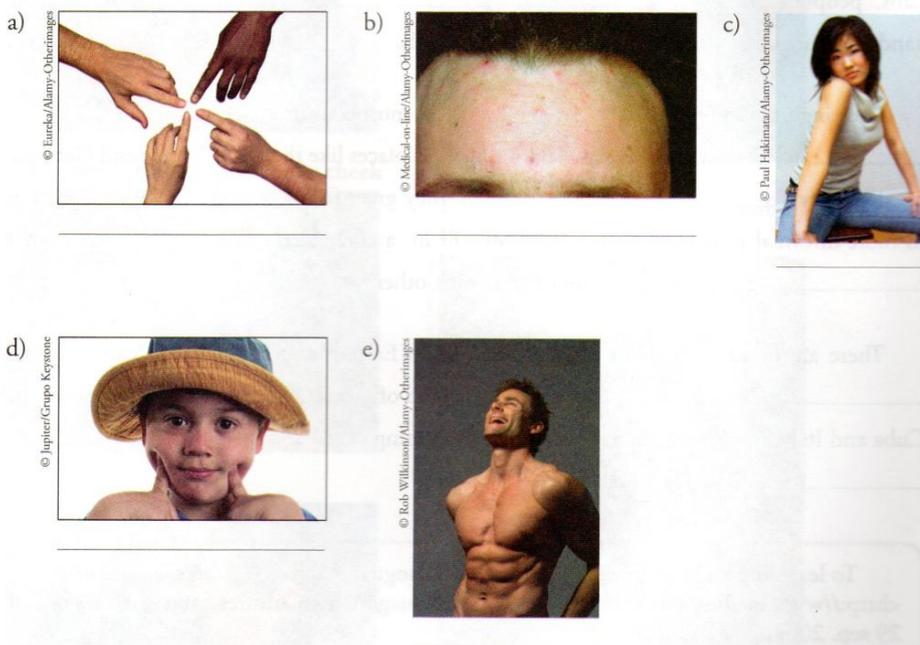
“O objetivo dessas atividades é propiciar momentos de estudo mais individual e independente, com consolidação e/ou complementação dos conteúdos trabalhados nas situações de aprendizagem”.

A análise da Seção *Homework: Focus on Language 2* (p. 12-13) será feita com base nas atividades propostas, já que não há no Caderno do Professor da SEE-SP (2009) orientações sobre como aplicá-las; não há no caderno orientações de utilização de uma série de habilidades como leitura, síntese, análise, classificação ou comparação, que necessitem ser explicitadas e trabalhadas com o aluno. Resta ao professor apenas explicar como se estuda em casa e socializar na próxima aula com os alunos de sala de aula as respostas.

• Homework 1 (p.12)

1. Use the following words to label the illustrations below:

FOREHEAD – HANDS – CHEST – CHEEKS – ARMS



Quadro 3.7: Homework - Atividade 1.

A primeira atividade traz uma caixa de texto com algumas palavras para serem escolhidas a fim de completar a descrição de algumas ilustrações (testa, bochecha, mão e peito) apresentadas na atividade.

A atividade aparentemente tem como objetivo sintonizar os alunos para o tema da atividade *Greeting across cultures*. Imagina-se que, ao olhar para as imagens das ilustrações, os alunos deduzam as palavras de acordo com as imagens. O *homework* não apresenta orientações quanto ao seu preenchimento. A proposta da atividade mostra-se contextualizada com o tema proposto na atividade. O estranhamento reside no fato de que, completar palavras por meio de identificação de características de imagens é alcançado de modo bastante superficial. Isso acontece porque a atividade pede apenas que os alunos identifiquem as características físicas e gestuais das imagens. Apresenta pouca explicação no procedimento e aparenta ter a função de testar os conhecimentos dos alunos, para atribuir notas. A atividade parece propor uma resposta mecânica do tipo estímulo-resposta, baseada em uma única ação, completar lacuna e não uma aprendizagem

expressiva para o aluno. O aluno acaba não utilizando na atividade o conhecimento que tem.

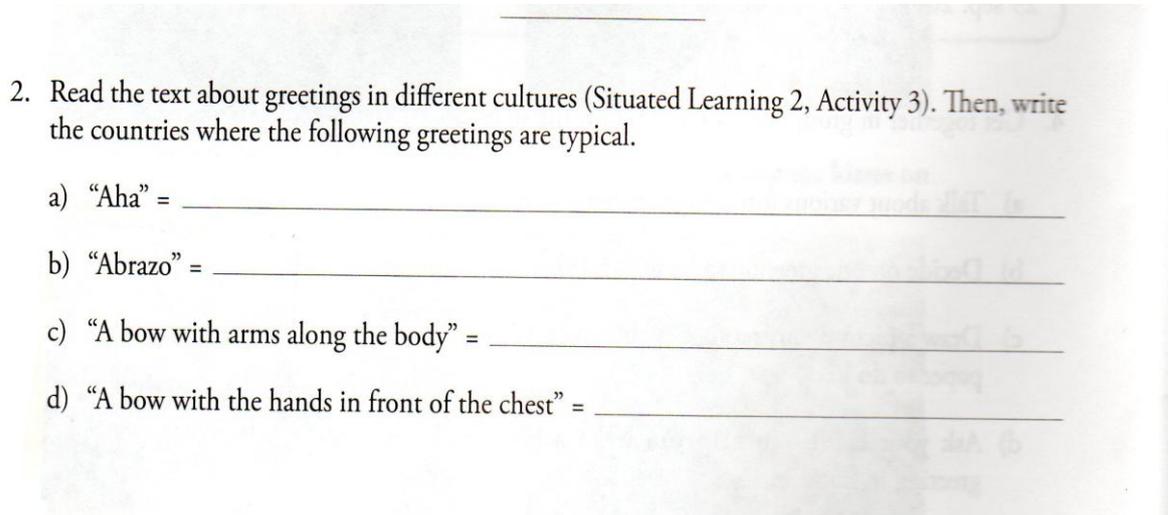
Em resumo, os PCN – Introdução (Brasil, 1997, p.30) afirma que:

“A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz.”

Nesta correção de atividade o professor avaliaria o trabalho de cada aluno com o objetivo de conhecer o que consegue fazer sozinho, diagnosticar a situação da classe em relação ao conteúdo da lição, situar o aluno em relação ao seu desempenho, poderá apenas propor para os alunos revisões necessárias e novas atividades. Segundo explica Hoffmann (1994, p. 51-59), o professor tem ciência que a sala de aula não corresponde igualmente aos resultados de um conteúdo e a nem todos os alunos usam as mesmas estratégias cognitivas. Em suas palavras,

“O acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber.” (HOFFMANN, 1994, p. 51-59).

• Homework 2 (p.12)

- 
2. Read the text about greetings in different cultures (Situating Learning 2, Activity 3). Then, write the countries where the following greetings are typical.
- a) “Aha” = \_\_\_\_\_
- b) “Abraço” = \_\_\_\_\_
- c) “A bow with arms along the body” = \_\_\_\_\_
- d) “A bow with the hands in front of the chest” = \_\_\_\_\_

Quadro 3.8: Homework – Atividade 2.

A segunda atividade não se mostra clara em seu enunciado, pois sugere que o aluno releia a Situação de Aprendizagem 2, Atividade 3 para preencher os nomes de países correspondentes ao solicitado na atividade.

A atividade traz a idéia de que o vocabulário ensinado é usado como pretexto para o ensino contextualizado do texto. Nela sugere-se que os alunos localizem as expressões estrangeiras no texto e identifique a qual país correspondente elas se referem. Segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 26), “no ensino da disciplina da área deve-se levar em conta que os alunos se apropriam mais facilmente do conhecimento quando contextualizado”, ou seja, a atividade tem que fazer sentido dentro das condições dos conhecimentos trabalhados, bem como o tipo de sociedade em que são gerados.

A Atividade não explica a origem das palavras, cita somente as expressões descritas. Não há figuras ou imagens relativas ao texto citado para completar a atividade, nem o assunto trabalhado na Situação de Aprendizagem 2, bem como não há um texto que leve o aluno a interagir com a atividade proposta. Freire (2004, p. 72) sintetiza bem em tipo de pensamento quando afirma que “aprendemos não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade para nela intervir, recriando-a.”

Aparentemente, o objetivo da atividade seria de uma contextualização, orientando para a compreensão dos conhecimentos do uso cotidiano, gestos e cumprimentos e fazendo a conexão entre os conhecimentos de língua materna com a língua estrangeira. No entanto, a atividade apresenta apenas a orientação mecânica da resposta à pergunta feita do enunciado. Segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 28-29),

“O ensino da língua organizado a partir de duas vias inseparáveis: como objeto e como meio para o conhecimento. Ou seja, deveria ser apresentada como matéria a se analisada, minuciosamente, ao mesmo tempo em que proporcionaria ao sujeito a construção e a compreensão de conhecimentos do mundo”.

Atualmente, o tratamento desse assunto diz respeito a relação entre aprender na realidade e da realidade, como afirma os PCN – Temas Transversais (Brasil,1998, p. 29-30),

“A transversalidade diz respeito à possibilidade na prática educativa de uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizado (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade).”

• Homework 3 (p.12)

3. *Underline the correct words in the sentences below:*

- a) *When I meet my friends, I always **kiss/ shake**<sup>11</sup> them three times on their cheek.*
- b) *In Brasil, people usually **touch/shake** hands in formal occasions.*
- c) *My Japanese-Brazilian friends **bow/touch** when they meet people from Japan.*
- d) *Mexican people like to **kiss/ hug** when they greet formally.*
- e) *In my country, people traditionally **bow/kiss** with their hands in front of their chests.*

Nessa atividade, os alunos devem deduzir o uso da palavra correta para dar sentido ao texto; para isso, deve por si próprio analisar a palavra correta, usando seus conhecimentos prévios e o recurso do dicionário. Não há a disponibilidade de explicação do professor para a solução de problemas, pois se fornece apenas o contexto do texto estudado na atividade anterior para que a língua seja trabalhada de modo cultural e socialmente situado.

Aparentemente, a Atividade 3 é descontextualizada porque tem influência estruturalista na forma de escolha da resposta certa. Apesar de não haver regras gramaticais, o foco é levar o aluno a conhecer as regras gramaticais. Portanto, a Atividade 3 não se mostra em consonância com o Currículo da

11. Grifos originais do material

SEE-SP (2010, p.29), pois segundo o documento o ensino de uma língua “não poder ser pensado de modo fragmentado, como mera decodificação de conteúdos e reprodução de idéias, (...) descontextualizando o ensino no exercício mecânico e repetitivo”.

A Atividade 3 dá a ideia de que o vocabulário ensinado está sendo usado como pretexto para o ensino de vocabulário, no qual os alunos têm que escolher o verbo correto. Trata-se de um exercício mecânico. Segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 109), em relação ao desenvolvimento dos conteúdos de língua inglesa, destacam-se a compreensão e à interpretação de significados junto ao texto lido, da participação do aluno em atividades, desde que exista um princípio metodológico de ampliação de esquemas interpretativos e de repertório lexical dos alunos, “nesse contexto, o estudo do sistema de regras e estruturas da língua serve de subsídio à construção e à negociação de sentido.”

O objetivo da Atividade 3 aparentemente é desenvolver habilidades de formas de uso do vocabulário ensinado nos alunos, mas para isso os alunos precisam conhecer ou reconhecer os objetivos da atividade para que possam aproveitar essa habilidade a partir de uma perspectiva educacional. Os textos das alternativas da Atividade 3 configuram-se apenas como recurso para leitura e pretexto para o aluno conhecer a gramática, deixando de lado o ato de linguagem. O aluno não dispõe de autonomia e competência comunicativa para decidir, dispõe apenas de textos a serem analisados e revisados, mesmo sem o domínio da língua. Compreende-se que para aprender uma língua, tem de existir a necessidade de reflexão sobre a linguagem e a necessidade formulação de hipóteses, já que é no texto e através dele que se constrói a linguagem.

A Atividade 3 não está em consonância com os PCN – LE (Brasil, 1998, p. 38), onde se afirma que a aprendizagem de LE,

“Não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas estruturais linguísticas em um código diferente; é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo”.

Segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 110) a seção chamada *Homework: Focus on Language* do Caderno do Aluno tem por objetivo “propiciar momentos de estudo mais individual e independente, com consolidação e/ou complementação dos conteúdos trabalhados nas situações de aprendizagem.” O propósito do material de apoio, Caderno do Aluno da SEE-SP (2010) é auxiliar o aluno nas suas relações sociais e culturais, estímulo à autonomia do aluno e segurança em relação as suas capacidades e exercício de cidadania.

A quarta e última atividade da *homework* da Situação de Aprendizagem 2 pede que o aluno coloque as palavras em ordem para formar as expressões ou sentenças:

• *Homework 4 (p.13)*

4. *Put the words in order to make expressions or sentences:*

a) *cultures / Asian*

b) *on the cheek / one, two, three / kisses*

c) *foreheads /and exchange / touch / breaths*

d) *vary a lot / Greeting rituals / in western cultures*

e) *usually shake hands / people / in formal occasions / In most countries*

A atividade requer o reconhecimento e a compreensão de palavras soltas para a formação de frases, meramente pretexto para o ensino de vocabulário. A Atividade 4, requer que o aluno coloque as palavras em ordem, formando frases ou expressões descontextualizadas e pode ser feito pelos alunos de maneira mecânica, desde que sigam as regras estabelecidas pelo texto da atividade 2 do início da Situação de Aprendizagem.

De acordo com Almeida Filho (1993, p.15), aprender uma língua é

“Aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes.”

Na próxima subseção, farei uma discussão a respeito da análise realizada no Caderno do Aluno e Caderno do Professor quanto à verificação de que maneira os conteúdos interdisciplinares são abordados no Caderno do Aluno da SEE-SP (2010), da 5ª série do Ensino Fundamental, volume 1, mais especificamente a Situação de Aprendizagem 2, que trouxe um texto e ilustrações que sugerem o trabalho com o tema Pluralidade Cultural, sugerido nos PCN – LE, na apresentação dos temas transversais do Ensino Fundamental (Brasil,1998, p. 7), sugere-se que os alunos sejam capazes de,

“Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.”

### **3. 2. Análise da seção *Homework: Focus on Language 2* do primeiro volume da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental – Caderno do Aluno da SEE-SP (2010, p. 12-13)**

Apresento, a seguir, um relato dos resultados analisados na seção *Homework: Focus on Language 2* – Caderno do Aluno da SEE-SP, (2010, p. 12-13). No entanto, não são indicados no Caderno do Professor da SEE-SP (2009) quais conteúdos e habilidades básicas são contemplados na seção *homework*.

Lembrando que a seção *Homework* aparece somente no Caderno do aluno da SEE-SP (2010), e é denominada formativa e de autoavaliação do aluno. Segundo orientações do Currículo da SEE-SP (2010, p. 40) “em consonância absoluta com os Cadernos do Professor (2009), os Cadernos

dos Alunos (2010) apresentam exercícios que desenvolvem os conteúdos e as habilidades indicadas em cada Situação de Aprendizagem.”

Refletindo sobre as atividades do *Homework: Focus on Language 2* expostas nos procedimentos de análise deste trabalho de pesquisa, fica evidente que as orientações das atividades não difundiram um saber sobre a língua estrangeira, ou seja, não focaram o uso da língua.

1. Use the following words to label the illustrations below:

FOREHEAD – HANDS – CHEST – CHEEKS – ARMS



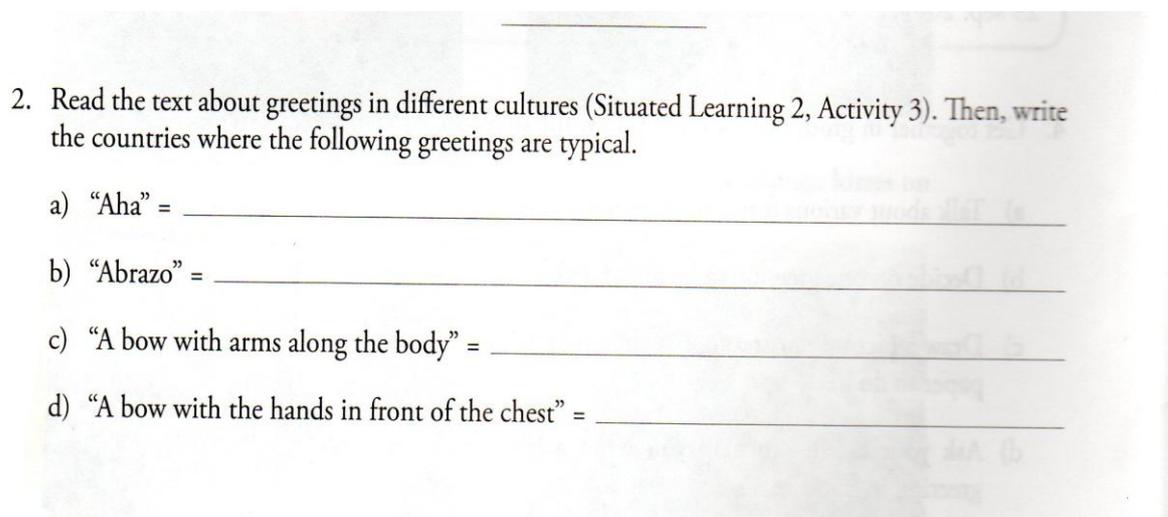
Quadro 3.9: *Homework* – Atividade 1.

A Atividade 1 da *homework* traz um exercício simples para completar lacunas, o aluno coloca suas respostas, e depois verifica as respostas corretas, na verdade, ocorre apenas um exercício fragmentado de leituras verbais e não verbais de linguagens com foco estruturalista.

De acordo com os PCN – Introdução (Brasil, 1997, p.33) a concepção de ensino não se desenvolve por acúmulo de conhecimento; ao contrário, o documento sugere que

“O objeto de conhecimento é ‘complexo’ de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também ‘provisório’, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução.”

A atividade 2 da *homework* pede que os alunos leiam algumas saudações em diferentes culturas e escrevam o nome do país correspondente. A pergunta da atividade busca ampliar o conhecimento acerca da leitura do texto da atividade da Situação de Aprendizagem 2 descrita, com o propósito de ampliar o repertório de práticas de leitura por meio da releitura do texto usado na atividade 3.



Quadro 3.10: *Homework* – Atividade 2.

De acordo com os PCN – LE (Brasil, 1998 p. 3) no que se refere à releitura de texto,

“O problema do conhecimento de mundo referente ao assunto de que se fale ou sobre o qual se leia ou escreva pode também ser complicado caso seja culturalmente distante do aluno.”

Nesse processo, o professor seria apenas um orientador no auxílio de informar recursos que o aluno poderia usar e avaliar o percurso de aprendizagem, para o aluno saber lidar com incertezas, erros e acertos.

Na atividade 3 da *homework* descrita a seguir, o aluno deve deduzir o uso da palavra correta, sublinhando a palavra da sentença. Como o aluno não tem a oportunidade de uma explicação do professor, somente aquele que conseguir inferir um resultado preciso poderá fazer a atividade sem maiores problemas. O aluno tem contato com o objeto de estudo (verbos), que se caracteriza como uma prática gramatical, na qual se espera que o aluno faça uma reelaboração de seu conhecimento quanto ao contexto do texto.

• *Homework 3 (p. 12)*

3. *Underline the correct words in the sentences below:*

a) *When I meet my friends, I always **kiss/ shake**<sup>13</sup> them three times on their cheeks.*

b) *In Brasil, people usually **touch/shake** hands in formal occasions.*

c) *My Japanese-Brazilian friends **bow/touch** when they meet people from Japan.*

d) *Mexican people like to **kiss/ hug** when they greet formally.*

e) *In my country, people traditionally **bow/kiss** with their hands in front of their chests.*

Por fim, atividade 4 da *homework* solicita que aluno desembaralhe a ordem das expressões da sentença. A atividade poderia ser enriquecida e também facilitada, caso os alunos lessem de fato o texto e fossem conduzidos a conhecer a realidade de uma outra cultura, o que poderia tornar o cidadão crítico reflexivo que o Currículo da SEE-SP (2010, p. 108) almeja, como pode ser visto a seguir:

“Os temas escolhidos para a 5ª série/6º ano inauguram um movimento que se fará presente em todas as séries: o diálogo entre língua e cultura, entre o conhecimento local e o conhecimento global, entre a realidade, possivelmente mais distantes, mas não menos instigantes.”

13. Grifos originais do material.

Tais questões, segundo os PCN – LE (Brasil, 1998, 54), tornam necessário o ensino de uma LE que permita aos alunos entrar em contato com outras culturas com modos diferentes de interpretar e ver a realidade, facilitando a aprendizagem; no entanto,

“Há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição.”

Giroux & Simon (1995, p. 95) compartilham essa visão curricular dos PCN – LE (Brasil, 1998) e acreditam que o processo curricular tem que ser pautado com bases teóricas voltadas e desenvolvido para a realidade,

"Com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em prática que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem a possibilidade da democracia"

Acredito que o aluno teria uma oportunidade maior de aprender uma língua estrangeira, caso as atividades permitissem que os alunos se comunicassem e que o conhecimento adquirido circula-se entre os alunos e eles não serem colocados a margem do domínio da língua. Para Celani (1989, p.27), "o aluno não pode sentir que o que ele faz na escola não tem relação alguma com nada e que é incapaz de produzir alguma coisa na língua estrangeira."

A *homework* é o único momento em que o aluno está longe da escola e se depara com o que sabe na hora da tomada de decisão quanto as suas próprias dificuldades.

Segundo o Currículo da SEE-SP (2010, p. 110), as estruturas de linguagem usadas na atividades, devem trazer um ensino que permita uma situação de uso de linguagem,

“O Caderno do Aluno da SEE-SP (2010), traz as situações de aprendizagem (com espaços para que os alunos escrevam e façam anotações), além de atividades complementares na seção chamada *Homework: Focus on Language*. O objetivo dessas atividades é propiciar momentos de estudo mais individual e independente, com consolidação e/ou complementação dos conteúdos trabalhados nas situações de aprendizagem.”

O estudo constatou que os conteúdos do Caderno do Aluno da SEE-SP (2010), da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, Situação de Aprendizagem 2 *Greetings across cultures*, abordam temas interdisciplinares; no entanto, o que falta enfatizar nas atividades propostas pelo Caderno é o estímulo à interdisciplinaridade, na percepção do aluno. Os conteúdos apresentados no Caderno do Aluno (2010) se distanciam da ideia de um trabalho interdisciplinar proposto no Currículo da SEE-SP (2010, p. 27),

“A questão da contextualização remete-nos à reflexão a respeito da intertextualidade e da interdisciplinaridade. De que maneira cada objeto cultural se relaciona com outros objetos culturais? Como uma mesma ideia, um mesmo sentimento, uma mesma informação são tratados pelas diferentes línguas?”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente gostaria de salientar que o material de apoio Caderno do Aluno e Caderno do Professor apresentado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo atende as orientações do Currículo (2010), que propõe a todos os alunos da Rede Pública Estadual um material padronizado, informando as matérias a serem aprendidas pelos alunos, especificações prévias das ações a serem desenvolvidas pelos professores, objetivos a serem obtidos, estratégias e procedimentos utilizados e critérios de avaliações.

Nesse estudo, cujo objetivo foi verificar de que maneira os conteúdos interdisciplinares são abordados no volume 1 do Caderno do Aluno da SEE-SP (2010), da 5ª série do Ensino Fundamental, constatou-se a apresentação de atividades relevantes, nas quais se utiliza o vocabulário como pretexto para ensinar uma língua estrangeira.

Aponto também nesta pesquisa que a adoção do Currículo da SEE-SP (2010) promove a aquisição de competências e habilidades que segundo o currículo, o aluno contará para fazer a leitura crítica de mundo, compartilhando e inferindo idéias sobre o nosso tempo. A atuação do professor, os conteúdos propostos, as metodologias e a aprendizagem dos alunos compõem um sistema de comprometimento com a formação desses e do professor. Nas colocações do Currículo da SEE-SP (2010, p. 12),

“Um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno.”

A distribuição dos materiais de apoio, como o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno, garantem a adoção de uma proposta pedagógica porque organiza os trabalhos das escolas e unifica a Rede Pública de Ensino, assegurando e garantindo aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e competências previstos no Currículo da SEE-SP (2010, p. 7).

Com esta pesquisa, consegue-se perceber que o conteúdo proposto no Caderno de LEM – Inglês pode incentivar o processo de ensino-aprendizagem. O professor não precisa ficar preso ao currículo, pois, se necessário, pode utilizar outros recursos, como textos, que contemplem os temas propostos pelos Cadernos.

O Caderno do Aluno da SEE-SP (2010) auxilia no rendimento escolar, pois os alunos não dependem mais de cópias de exercícios da lousa e, com isso, têm tempo livre para participar das aulas, ativando a concentração dos alunos quanto às atividades propostas.

No entanto, o que falta enfatizar nas atividades é o estímulo à interdisciplinaridade para que o aluno aprenda a fazer a transposição entre culturas e disciplinas diferentes, pois, conforme sugere o Currículo da SEE-SP (2010, p. 20), “é importante abordar, em cada ano ou nível da escola básica, a maneira como as diferentes áreas do currículo articulam a realidade e seus objetos de conhecimento específicos.”

As atividades do Caderno do Aluno da SEE-SP (2010), poderiam incentivar mais a autonomia do aluno no que se refere ao ensino e também sobre a forma de transmissão desse conteúdo para que o aluno possa compreender as atividades propostas; o *homework*, por exemplo, poderia ser um momento de autonomia do aluno sem o auxílio do professor, devendo ele mesmo buscar seu conhecimento de mundo porque é desafiado a responder de acordo com sua compreensão. Diferentemente das atividades iniciais das Situações de Aprendizagem, que contam com o apoio e auxílio do professor em sala de aula, porém, o Caderno do Professor da SEE-SP (2009) poderia ter orientações mais objetivas quanto à pluralidade cultural, às transversalidades dos temas trabalhados e à interdisciplinaridade para que o aluno saiba relacionar teoria e prática e desenvolver suas competências e habilidades de acordo com o proposto pelo Currículo do Estado de São Paulo.

Em relação aos materiais de apoio adotados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Caderno do Professor e Caderno do Aluno, mais

especificamente o volume 1 do Caderno do Aluno da SEE-SP (2010) da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, pode-se dizer que a falta de conhecimento do professor sobre como trabalhar de maneira interdisciplinar pode gerar eventuais problemas no momento de aplicação do material, já que o material não se mostra em consonância com as orientações do Currículo (2010).

Tendo com base os resultados deste estudo, compreendo que, a partir do momento que o professor perceber e se reconhecer ou se colocar no lugar do aluno, vendo como ele vê o mundo, talvez consiga detectar a necessidade de inovar no processo de ensino aprendizagem, utilizando-se talvez da interdisciplinaridade como mecanismo prazeroso para todos os envolvidos e não apenas esperar melhorias no sistema educacional.

Para pesquisas futuras, seria interessante verificar de que maneira os temas transversais são trabalhados no decorrer do ano letivo, exemplo, nos Cadernos de uma mesma série. Outra opção interessante seria como os temas transversais se articulam interdisciplinarmente em diferentes disciplinas.

Enfim, espero que este trabalho venha a contribuir para o ensino-aprendizagem da língua inglesa das escolas públicas, que contribua para formar cidadãos mais críticos e atuantes na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I. (org). Retrato da Escola no Brasil. Brasília, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p. 48

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial. 2008, 135p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais

– DCN do Ensino Fundamental. Parecer 4/98.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. DCN do Ensino Médio – Parecer CEB/CNE 15/98.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: LEM. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). v.1. Brasília: MEC/SEB, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). v.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. PCN +EM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio. - v.1- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). v.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: LEM. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, p.14. 126p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 164p.

CAMERON, D. et al. Introduction. In: *Researching Language: Issues of Power and Method*. London, New York: Routledge, 1988. p. 1-28.

CAMPOS, G. O que é Tradução. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos).

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: M. A. A. CELANI (Org.). *Ensino de Segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997, p. 147-161.

\_\_\_\_\_, M. A. A. O Ensino de Línguas é Essencial. *Nova Escola*, São Paulo: FVC, ano IV, n. 36, p.27-29, dez. 1989.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_, A. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, 2006, p. 1-17.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4ª Ed. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_, I. C. A. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro*. Ed. Loyola, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_, I. C. A. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_, I. C. A. Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_, I. C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4ª Ed. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_, I. C. A. (Org.). Práticas Interdisciplinares na Escola. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 1996, p.17

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 4. ed. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez: 1986, p. 11.

\_\_\_\_\_, P. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis, Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_, H. & SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In.: Moreira, A. F. B. & SILVA, T. T. da (Org.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez. 1995, p. 93-194.

GUSDORF, Georges. Prefácio In: JAPIASSÚ, Hilton. Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro, Imago, 1976, 220 p.

JENKINS, J. Current perspectives teaching world Englishes and English as a língua franca. *Tesol Quarterly*, v.40, n.1, Mar 2006, p. 157-181.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliar para Promover - As Setas do Caminho. Ed. Mediação. Porto Alegre: Mediação 2001. 14ª Ed.

\_\_\_\_\_, J. M. L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. São Paulo: FDE, 1994.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. IN: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola*. 5a. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p.51-62.

LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996) – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

LÜCK, H. *Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teóricos Metodológicos*. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1994.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NUNES, J.A. Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimento(s) da globalização. In: SANTOS, B. de S (org.). *As globalizações e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 301-344.

Parecer CEB nº 4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de 29 de janeiro de 1998.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escol. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_, P. Pedagogia diferenciada: das intenções às ações. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMOS, R.C.G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2009, 1ª edição, p. 173.

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

\_\_\_\_\_ CEB Nº 3. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Interdisciplinaridade, de 26 de junho de 1998.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do Aluno. – Inglês: Ensino Fundamental – Ciclo II, 5ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE 2010.

\_\_\_\_\_ (Estado). Caderno do Professor – Inglês: Ensino Fundamental – Ciclo II, 5ª série, 1º bimestre. São Paulo: SEE 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Parâmetros Curriculares - Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

----- . Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio: Documento de Apresentação. São Paulo: SE, 2008.

\_\_\_\_\_. SEEP/CENP. Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna: Inglês 1º grau. São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. SEE-SP/CENP. Planejamento Escolar 2011

\_\_\_\_\_. SEE-SP/CENP. Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Estadual. Unificação de Dispositivos Legais e Normativos relativos ao Ensino Fundamental e Médio. 2ª edição, 2010.

\_\_\_\_\_. SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Caderno do Professor: LEM – inglês, ensino fundamental – 5ª série, volume 1. São Paulo: 2009.

\_\_\_\_\_. SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Caderno do Aluno: LEM – inglês, ensino fundamental, 5ª série, volume 1. São Paulo: 2010.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.

Linguagem e ensino, v. 5, n. 2, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes. 1997.

ZABALA, A. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

\_\_\_\_\_, A. A Prática Educativa - Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## Sites:

Alunos da Rede Estadual passam a ter caderno de atividades. Disponível em <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=102924>>.

Acesso em 27 de Novembro: 2011.

Equipe Técnica de Inglês da CENP – SEE/SP – Janeiro – 2011. Disponível <http://cenp.edunet.sp.gov.br/planejamentoescolar2011/Arquivos/PlanejEscolar2011-08-In...> Acesso: 05/Ago/2011.

Linguagem e Sistema EAD-Unitins: Concepções e aproximações <http://www.unioeste.br/travessias/LINGUAGEM/LINGUAGEM%20E%20SISTEMA.pdf> – Acesso: 05/Ago/2011.

São Paulo Faz Escola <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/MATERIALDAESCOLA/CADERNO DOALUNO/tabid/1216/Default.aspx>. Acesso: 05/Ago/2011.

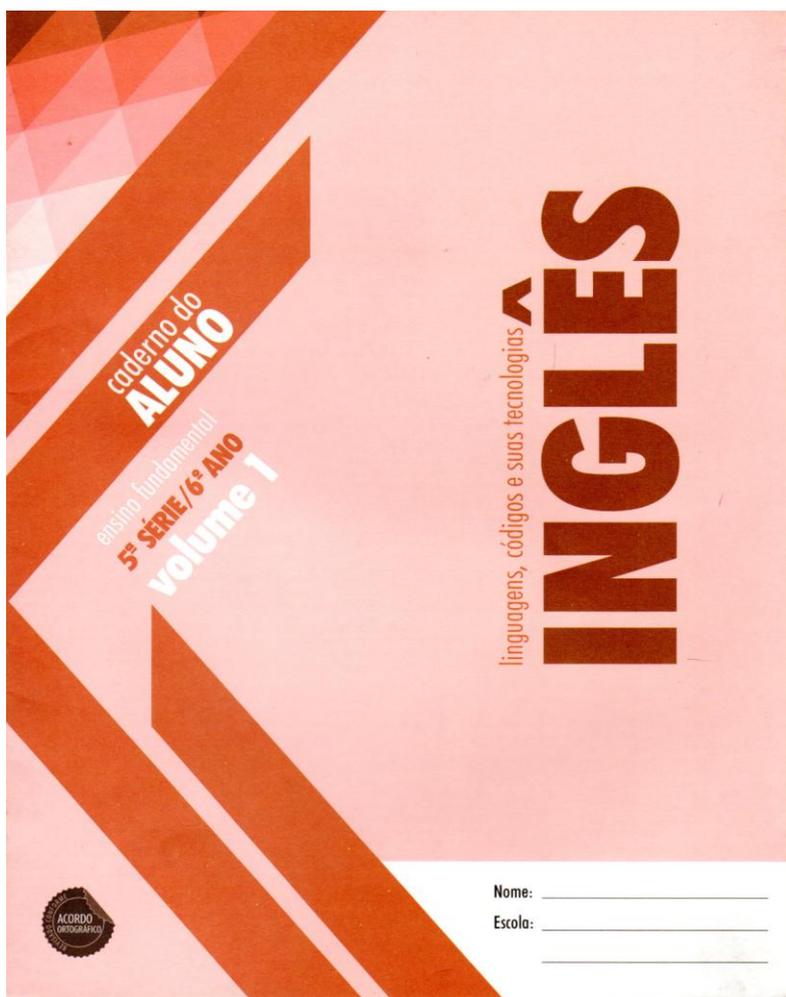
A importância do ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental. Leia mais em: <http://www.webartigos.com/articles/3657/1/A-Importancia-Do-Ensino-Da-Lingua-Inglesa-No-Ensino-Fundamental/pagina1.html#ixzz1UfejauLZ>. Acesso: 11/Ago/2011.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Ed. CORTEZ. (1998) ISBN: 85-249-0673. Leia mais em: <http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>. Acesso: 11/Ago/2011.

**ANEXOS**

ANEXO I – CADERNO DO ALUNO DA 5ª SÉRIE/6º ANO DO ENSINO

FUNDAMENTAL – VOLUME 1





## GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador  
**José Serra**

Vice-Governador  
**Alberto Goldman**

Secretário da Educação  
**Paulo Renato Souza**

Secretário-Adjunto  
**Guilherme Bueno de Camargo**

Chefe de Gabinete  
**Fernando Padula**

Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas  
**Valéria de Souza**

Coordenador de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo  
**José Benedito de Oliveira**

Coordenador de Ensino do Interior  
**Rubens Antonio Mandetta**

Diretora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo  
**Vera Lúcia Cabral Costa**

Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE  
**Fábio Bonini Simões de Lima**

### EXECUÇÃO

Coordenação Geral  
Maria Inês Fini

Concepção  
Guiomar Narmo de Mello  
Lino de Macedo  
Luis Carlos de Menezes  
Maria Inês Fini  
Ruy Berger (em memória)

### GESTÃO

Fundação Carlos Alberto Vanzolini  
Presidente do Conselho Curador:  
Antonio Rafael Namur Muscat

Presidente da Diretoria Executiva:  
Mauro Zilbovicius

Diretor de Gestão de Tecnologias aplicadas à Educação:  
Guilherme Ary Plonski

Coordenadoras Executivas de Projetos:  
Beatriz Scavazza e Angela Sprenger

### COORDENAÇÃO TÉCNICA

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

Coordenação do Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos, dos Cadernos dos Professores e dos Cadernos dos Alunos

Ghisleine Trigo Silveira

### AUTORES

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Filosofia: Paulo Miceli, Luiza Christov, Adilton Luis Martins e Renê José Trentin Silveira

Geografia: Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araujo e Sérgio Adas

História: Paulo Miceli, Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari

Sociologia: Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, Marcelo Santos Masset Lacombe, Melissa de Mattos Pimenta e Stella Christina Schrijnemaekers

Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Biologia: Ghisleine Trigo Silveira, Fabiola Bovo Mendonça, Felipe Bandoni de Oliveira, Lucilene Aparecida Esperante Limp, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Olga Aguiar Santana, Paulo Roberto da Cunha, Rodrigo Venturoso Mendes da Silveira e Solange Soares de Camargo

Ciências: Ghisleine Trigo Silveira, Cristina Leite, João Carlos Miguel Tomaz Micheletti Neto, Julio César Foschini Lisbôa, Lucilene Aparecida Esperante Limp, Maira Batistoni e Silva, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo Rogério Miranda Correia, Renata Alves Ribeiro, Ricardo Rechi Aguiar, Rosana dos Santos Jordão, Simone Jaconetti Ydi e Yassuko Hosoume

Física: Luis Carlos de Menezes, Estevam Rouxinol, Guilherme Brockington, Ivã Gurgel, Luís Paulo de Carvalho Piassi, Marcelo de Carvalho Bonetti, Maurício Pietrocola Pinto de Oliveira, Maxwell Roger da Purificação Siqueira, Sônia Salem e Yassuko Hosoume

Química: Maria Eunice Ribeiro Marcondes, Denilse Moraes Zambom, Fabio Luiz de Souza, Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto, Isis Valença de Sousa Santos, Luciane Hiromi Akahoshi, Maria Fernanda Penteado Lamas e Yvone Mussa Esperidião

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Arte: Gisa Picosque, Mirian Celeste Martins, Geraldo de Oliveira Suzigan, Jéssica Mami Makino e Sayonara Pereira

Educação Física: Adalberto dos Santos Souza, Carla de Meira Leite, Renata Elsa Stark e Sérgio Roberto Silveira

LEM – Inglês: Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama e Sueli Salles Fidalgo

Língua Portuguesa: Alice Vieira, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, José Luis Marques López Landeira e João Henrique Nogueira Mateos

Matemática e suas Tecnologias

Matemática: Nilson José Machado, Carlos Eduardo de Souza Campos Granja, José Luiz Pastore Mello, Roberto Perides Moisés, Rogério Ferreira da Fonseca, Ruy César Pietropaolo e Walter Spinelli

Caderno do Gestor

Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de Felice Murrine

Equipe de Produção

Coordenação Executiva: Beatriz Scavazza

Assessores: Alex Barros, Beatriz Blay, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena, Eliane Yambanis, Heloisa Amaral Dias de Oliveira, Ivani Martins Gualda, José Carlos Augusto, Luiza Christov, Maria Eloisa Pires Tavares, Paulo Eduardo Mendes, Paulo Roberto da Cunha, Ruy César Pietropaolo e Solange Wagner Locatelli

Equipe Editorial

Coordenação Executiva: Angela Sprenger

Assessores: Denise Blanes e Luis Márcio Barbosa

Projeto Editorial: Zuleika de Felice Murrine

Edição e Produção Editorial: Conexão Editorial, Jairo Souza Design Gráfico e Ocky Design (projeto gráfico)

APOIO

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

CTP, Impressão e Acabamento

Gráfica e Editora Posigraf S.A.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias de educação do país, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos, ressaltando que direitos autorais protegidos\* deverão ser diretamente negociados com seus próprios titulares, sob pena de infração aos artigos da Lei nº 9.610/98.

\* Constituem "direitos autorais protegidos" todas e quaisquer obras de terceiros reproduzidas no material da SEE-SP que não estejam em domínio público nos termos do artigo 41 da Lei de Direitos Autorais.

Caro(a) aluno(a),

Para viver no mundo atual com qualidade de vida é preciso ter cada vez mais conhecimentos, respeitar valores e desenvolver atitudes positivas em relação a si e aos outros.

Os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história são um valioso tesouro que nos permite compreender o mundo que nos cerca, interagir com as pessoas, tomar decisões... Ler, observar, registrar, analisar, comparar, refletir e expressar-se são algumas formas de compartilhar esse tesouro.

Este material foi preparado especialmente para ajudar você a entender esses conhecimentos e utilizá-los com competência nas diferentes linguagens: oral, escrita, imagética, sonora e corporal, como forma de conhecer a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive.

Familiarizar-se com as diferentes linguagens e saber usá-las adequadamente é dar sentido às relações que estabelecemos com o outro e com o mundo. Quando nos expressamos, construímos cultura e nos apropriamos das manifestações culturais, além de atuarmos como sujeitos produtivos na sociedade contemporânea.

Com este Caderno, você poderá ampliar suas possibilidades de reflexão sobre a vida e as relações humanas, que se expressam de diferentes maneiras no cotidiano e nas obras literárias e artísticas, o que lhe permitirá apreciar e aproveitar os benefícios do conhecimento.

Aprender exige esforço e dedicação, mas também envolve curiosidade e criatividade, que estimulam a troca de ideias e conhecimentos. Por isso, sugerimos que você participe das aulas, fique atento às explicações do professor, faça anotações, exponha suas dúvidas, não tenha vergonha de fazer perguntas, procure respostas e dê sua opinião.

Caso precise, peça ajuda ao professor. Ele pode orientá-lo sobre o que estudar e pesquisar, como organizar os estudos e onde buscar mais informações sobre um assunto. Reserve todos os dias um horário para fazer as tarefas e rever os conteúdos; assim você evita que eles se acumulem. E, principalmente, ajude e peça ajuda aos colegas. A troca de ideias é fundamental para a construção do conhecimento.

Aprender pode ser muito prazeroso. Temos certeza de que você vai descobrir isso.

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP  
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
Equipe Técnica de Linguagens e Códigos



## EXPLORATIONS

Vamos explorar este material juntos? Folheie seu Caderno rapidamente para encontrar as respostas que completam as frases a seguir.

1. Eu encontro uma lista das competências e habilidades deste volume na página \_\_\_\_\_.
2. O título da *Situated Learning 1* é \_\_\_\_\_.
3. A *Situated Learning 2* começa na página \_\_\_\_\_.
4. A *Situated Learning 3* tem \_\_\_\_\_ páginas.
5. Nas seções *Homework: Focus on Language*, eu encontro \_\_\_\_\_.
6. A figura de um cumprimento tipicamente japonês está na página \_\_\_\_\_.
7. A página \_\_\_\_\_ tem um formulário a ser preenchido por assinantes de uma revista em inglês.
8. Eu encontro espaço para escrever o rascunho de um texto (*first draft*) na *Situated Learning* \_\_\_\_\_.
9. A seção *Learn to learn* está nas páginas \_\_\_\_\_, e lá eu encontro dicas sobre como aprender inglês.
10. Em *Learn more*, eu encontro dicas de \_\_\_\_\_.
11. Na seção chamada \_\_\_\_\_, eu vou registrar o vocabulário que aprendi neste Caderno.
12. Eu posso consultar a seção \_\_\_\_\_ quando tiver dúvidas sobre gramática.



## LEARNING TARGETS

### ***First Contacts***

Neste Caderno, você fará atividades que vão ajudá-lo a:

1. Identificar níveis de formalidade em pequenos diálogos com cumprimentos em inglês.
2. Comparar níveis de formalidade em cumprimentos em inglês e em português.
3. Escolher entre cumprimentos mais formais ou mais informais, de acordo com o interlocutor.
4. Ler textos que descrevem gestuais usados em cumprimentos, em diferentes culturas.
5. Produzir pequenas legendas em inglês para ilustrações de gestuais usados por adolescentes brasileiros para trocar cumprimentos.
6. Reconhecer e usar números de 0 a 20 para fornecer informações pessoais.
7. Preencher um formulário com dados pessoais, em inglês, para se tornar assinante de uma revista.
8. Produzir cartões de identificação pessoal em inglês.
9. Reconhecer o uso de *he/his* e *she/her* para se referir a um homem e a uma mulher, respectivamente.



## SITUATED LEARNING 1 GREETING AND LEAVE-TAKING

1. Think about it! Answer in Portuguese:

a) In your language, what do people say when they meet in formal situations?

---

---

---

---

b) And what do they say in informal situations, when they meet friends?

---

---

---

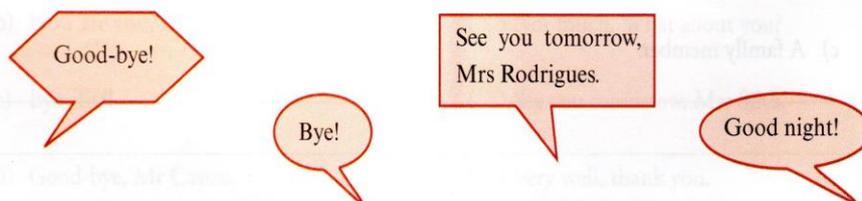
---

2. Practice greeting people in English, saying hello and good-bye.

a) When you meet people, you can say:



b) When you leave a place, you can say:



3. Read the short conversations below. One of them is more formal. Which one?

- a) A: Hi, what's up?  
B: Not much. What about you?  
A: Regular stuff.
- b) A: Hello, how's it going?  
B: Fine, what about you?  
A: I'm OK.
- c) A: How are you, Mrs Santos?  
B: Fine, thanks. And you, Mr Silveira?  
A: Very well, thank you.
- d) A: Hi there. How are you doing?  
B: Great!

4. How would you greet the following people?

- a) A friend.

---

---

---

- b) The school principal.

---

---

---

- c) A family member.

---

---

---



## HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 1



1. Unscramble the letters to make words.

- a) LOHLE = \_\_\_\_\_
- b) EBY = \_\_\_\_\_
- c) OGOD GINNMRO = \_\_\_\_\_
- d) OGOD GIHTN = \_\_\_\_\_
- e) OGOD-EBY = \_\_\_\_\_
- f) IH = \_\_\_\_\_

2. Use the expressions in Activity 1 to complete the lists.

## GREETING

## LEAVE-TAKING

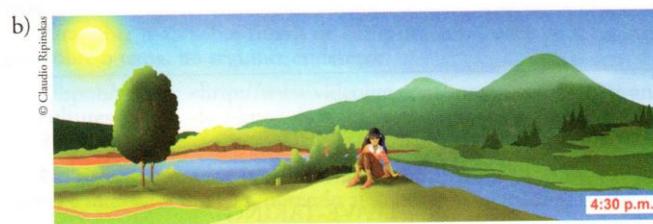
- |          |          |
|----------|----------|
| a) _____ | d) _____ |
| b) _____ | e) _____ |
| c) _____ | f) _____ |

3. Match the sentences with the answers.

- |                               |                                  |
|-------------------------------|----------------------------------|
| a) Hi, what's up?             | ( ) See you.                     |
| b) How are you, Mrs Nogueira? | ( ) Not much. What about you?    |
| c) Bye, Ted!                  | ( ) See you tomorrow, Mrs Silva. |
| d) Good-bye, Mr Castro.       | ( ) Very well, thank you.        |

4. Use the expressions in the box to label the illustrations.

Good afternoon      Good night      Good morning



À noite, quando chegamos a um lugar, dizemos "good evening!"; quando nos despedimos ou vamos dormir, dizemos "good night!".

FOR FUN

Question: What did the bee say to the flower?

Answer: Hello, honey.



## SITUATED LEARNING 2 GREETINGS ACROSS CULTURES

In different cultures, greeting rituals involve not only words but also body language.

1. Discuss the following topics in Portuguese:

a) What gestures are used when adults greet each other in your country?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

b) What gestures are used when teenage girls greet each other in your country? What about teenage boys?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Study the illustrations and the labels below.

**Touch foreheads and exchange breaths**



© Holger Lind/Lens/Latinstock

**Bow**



© Christine Schaefer/Zed/Corbis/Latinstock

**One, two or three kisses on the cheek**



© Fernando Faveretto

**Bow with their hands in front of their chests**



© Sherali/Alamy/Obertoimages

**Hug**



© Claude Thibault/Alamy/Obertoimages

**Shake hands**



© Japhar/Grupo Kyrone

**Shake hands and exchange kisses on the cheek**



© Fernando Faveretto

3. Now read the text and fill in the gaps with the labels in Activity 2.

Many people from Asian cultures bow (a) when they greet each other. In Japan, for example, people bow with their arms alongside their body. The more respect one wants to show, the deeper the bow. In other Asian countries, such as Cambodia, Thailand and Laos, people \_\_\_\_\_ (b), positioning their hands close together with the fingers pointed upwards.

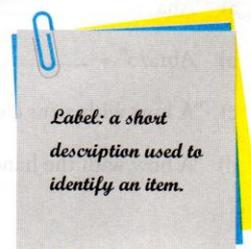
Greeting rituals vary a lot in Western cultures. In most countries, people usually \_\_\_\_\_ (c) in formal occasions. This happens in places like the USA, France and Germany. In Mexico, they \_\_\_\_\_ (d) when they greet formally and this is called the *abrazo*. In more informal situations, within the family or in a circle of friends, people tend to exchange \_\_\_\_\_ (e) to greet each other.

There are other peculiar forms of greetings. In Eastern Europe and the Middle East men \_\_\_\_\_ (f). This kind of greeting is also found in countries such as Cuba and Italy. In Hawaii, there is a traditional greeting called *aha*: people \_\_\_\_\_ (g).

To learn more about greetings, visit: Body Language Across Cultures. Available in: <http://www.medhunters.com/articles/bodyLanguageAcrossCultures.html>. Access on: 29 sep. 2009.

4. Get together in groups of four and follow the steps below to make a “teen greeting” poster.

- a) Talk about various forms of greetings among teenagers.
- b) Decide on one greeting to be illustrated.
- c) Draw a picture illustrating the chosen greeting. Use A4 paper to do it.
- d) Ask your teacher to help you write a label for your greeting in English.



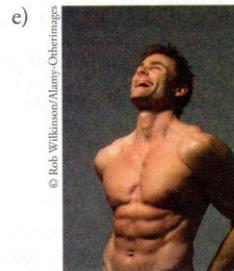
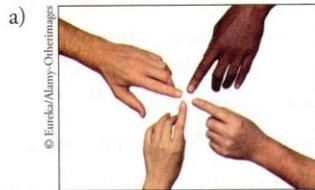


## HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 2



1. Use the following words to label the illustrations below:

FOREHEAD – HANDS – CHEST – CHEEKS – ARMS



2. Read the text about greetings in different cultures (Situated Learning 2, Activity 3). Then, write the countries where the following greetings are typical.

a) “Aha” = \_\_\_\_\_

b) “Abrazo” = \_\_\_\_\_

c) “A bow with arms along the body” = \_\_\_\_\_

d) “A bow with the hands in front of the chest” = \_\_\_\_\_

3. Underline the correct words in the sentences below.
- When I meet my friends, I always **kiss** / **shake** them three times on the cheeks.
  - In Brazil, people usually **touch** / **shake** hands in formal occasions.
  - My Japanese-Brazilian friends **bow** / **touch** when they meet people from Japan.
  - Mexican people like to **kiss** / **hug** when they greet formally.
  - In my country, people traditionally **bow** / **kiss** with their hands in front of their chests.
4. Put the words in the correct order to make expressions or sentences.
- cultures / Asian  
Asian cultures
  - on the cheek / one, two, three / kisses  
\_\_\_\_\_
  - foreheads / and exchange / touch / breaths  
\_\_\_\_\_
  - vary a lot / Greeting rituals / in Western cultures  
\_\_\_\_\_
  - usually shake hands / people / in formal occasions / In most countries  
\_\_\_\_\_

## FOR FUN

Question: What is yours, but your friends use it more than you?

Answer: Your name!



SITUATED LEARNING 3  
PERSONAL INFORMATION: FILLING OUT FORMS  
AND IDENTIFICATION CARDS

1. Read the text quickly and tick the correct answer: what kind of text is it?

- a newspaper article  
 a subscription form  
 an advertisement

**SIGN UP NOW!**

Fill in the form below and subscribe to \_\_\_\_\_ magazine for up to 53% off normal prices on the newsstand. it's like getting 4 issues FREE!

First name: \_\_\_\_\_

Middle name(s): \_\_\_\_\_

Last name: \_\_\_\_\_

Address: \_\_\_\_\_

City: \_\_\_\_\_

State: \_\_\_\_\_

Zip/Postal code: \_\_\_\_\_

Country: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Age: \_\_\_\_\_

Would you like to receive special offers and discounts by email from \_\_\_\_\_ magazine?

Yes  No

2. Read the magazine titles below:

- Cosmopolitan Girl
- Autosound
- PC World
- All Sports
- Hit Games

Now answer in Portuguese:

a) What do you think each magazine is about?

---



---



---

b) Which magazine would you like to subscribe to? Why?

---



---



---

3. Go back to the form in Activity 1 and fill it out with your chosen magazine's name and your own personal information.

4. Now read the text below and answer: what kind of text is it?

- ( ) A citizen identity card.  
 ( ) A student identity card.  
 ( ) A professional identity card.



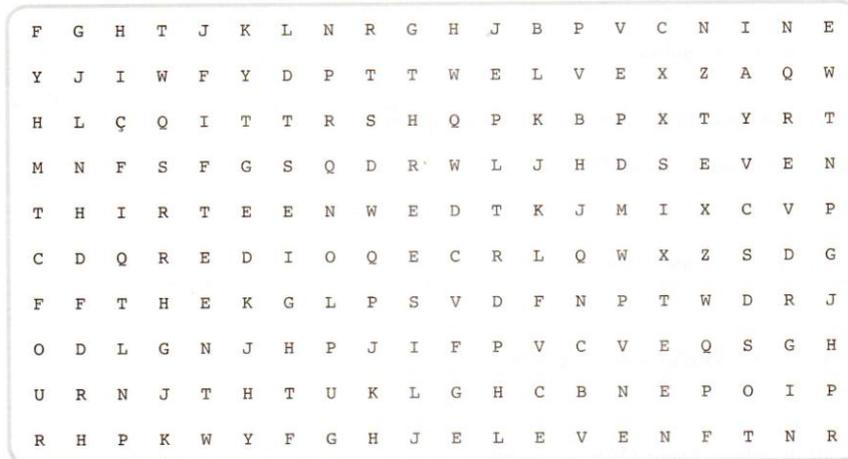




## HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 3



1. Circle 10 (ten) numbers in the word hunt below.



2. Now write the numbers you found in Activity 1 in the table below, from the smallest to the biggest. Follow the example.

- |                     |              |
|---------------------|--------------|
| a) <u>three</u> (3) | f) _____ ( ) |
| b) _____ ( )        | g) _____ ( ) |
| c) _____ ( )        | h) _____ ( ) |
| d) _____ ( )        | i) _____ ( ) |
| e) _____ ( )        | j) _____ ( ) |

3. Match the columns.

A	B
a) middle name	( ) José Lucas <b>Rodrigues</b>
b) zip code	( ) 12 years old
c) last name	( ) José <b>Lucas</b> Rodrigues
d) age	( ) jo_luc@info.com.br
e) e-mail address	( ) 129556-58

4. Put the words in the correct order to form questions.

a) first / name / your / What's

\_\_\_\_\_?

b) old / you / are / How

\_\_\_\_\_?

c) your / What's / address / e-mail

\_\_\_\_\_?

d) telephone / your / What's / number

\_\_\_\_\_?

e) name / your / last / What's

\_\_\_\_\_?

5. Study the magazine titles below. Then, complete the sentences using the titles in the box.

- TEEN GIRLS AROUND
- INFO PC NEWS
- MOVIE SESSION
- GAME OVER
- THE MUSIC FAN
- FASHION CLUB

- a) \_\_\_\_\_ is about computer programs, software and equipment.
- b) \_\_\_\_\_ is about the world of clothes, style and top models.
- c) \_\_\_\_\_ is about games (PC and video).
- d) \_\_\_\_\_ is about music in general, bands and songs.
- e) \_\_\_\_\_ is about teenage girls.
- f) \_\_\_\_\_ is about cinema.

6. Underline the correct word in the sentences below.

- a) This is my friend, Sarah. **Her** / **She** is 12 years old.
- b) Lucy is a student. This is **her** / **she** identity card.
- c) Mark is my best friend. **His** / **He** last name is Young.
- d) I am from Piracicaba but my friend Pedro is not. **His** / **He** is from Limeira.
- e) Hi, **I** / **My** am Carlos. What's **you** / **your** name?

*I am Martha = My name is Martha.*

*She is Isabel = Her name is Isabel.*

*You are Sandra = Your name is Sandra.*

*He is Lucas = His name is Lucas.*

FOR FUN

Question: What did number zero say to number eight?

*Answer: Nice belt! (Number 8 has the shape of 0 with a tight belt around its waist!)*



#### SITUATED LEARNING 4 PRODUCING STUDENT IDENTITY CARDS

1. Read the following questions with the help of your teacher.
  - a) What kind of information can we find in a student identity card?
  - b) What piece of information comes first?
  - c) Are there a lot of details?
  - d) Is a photo necessary?



details = detalhes

2. In small groups, discuss the questions in Activity 1. Use the space below to take notes of your answers in Portuguese.

---

---

---

---

3. Individually, produce a draft of your student identity card. Think about the sequence of information in it and its layout.



draft = rascunho

- Now swap drafts with a friend. Read your friend's card carefully and help him or her improve the text. How can it look better? Do you have any suggestions?



swap = trocar

- Now, produce the final version of your card.

MY IDENTITY CARD





## LEARN TO LEARN

**Using a bilingual dictionary**

Aqui você vai aprender um pouco mais sobre como usar o dicionário para estudar inglês.

**Material necessário:** vamos precisar de um dicionário bilíngue (inglês-português-inglês). Obs.: Se você não tiver um dicionário, use o da biblioteca da sua escola ou peça um emprestado a um colega ou parente.

O dicionário pode ser dividido em duas metades. Uma metade tem palavras em inglês e sua tradução ou a explicação do que elas querem dizer em português. Vamos chamar essa parte do dicionário de Inglês > Português. Na outra metade, acontece o contrário: temos palavras em português e a forma como podemos escrevê-las (ou dizê-las) em inglês. Vamos chamar essa parte de Português > Inglês.

1. No seu dicionário, qual parte vem primeiro: Inglês > Português ou Português > Inglês?

---



---

2. Qual parte tem mais páginas: Inglês > Português ou Português > Inglês? Ou as duas têm mais ou menos o mesmo número de páginas?

---



---

Um verbete de dicionário é cada um dos blocos de explicações ou traduções sobre uma palavra, em inglês ou português. Os verbetes são listados em ordem alfabética.

3. Ao procurar o verbete “*apple*” no dicionário, você vai encontrá-lo bem no início da parte Inglês > Português, pois a palavra começa com a letra A. Que letras você encontra mais ou menos na metade da seção Inglês > Português? E que letras estão mais no final?

---



---

4. Coloque as palavras a seguir em ordem alfabética: *pie, watermelon, yoghurt, potato, wheat, mango, breakfast, ketchup, cucumber, cake, bread, pineapple.*

---

---

---

---

5. Quais das palavras da questão anterior estarão mais no começo da parte Inglês > Português do seu dicionário? Quais estarão na metade? E quais estarão no final? Responda sem consultar o dicionário!

---

---

---

6. Agora, procure as palavras no dicionário e anote o significado de cada uma delas.

---

---

---

7. A seguir, você tem algumas palavras em português: alto, atrair, aí, alumínio, altura, aula, adjetivo, ainda, altar, ajuda. Coloque-as em ordem alfabética e depois procure a palavra correspondente em inglês na parte Português > Inglês do seu dicionário.

---

---

---



***Think about it!***

Todas as palavras em português que você consultou no dicionário começam com a letra A. E as palavras equivalentes em inglês, começam todas com a mesma letra?


**VOCABULARY LOG**

Aqui você vai registrar o vocabulário que aprendeu neste Caderno. Escolha duas palavras ou expressões nas *Situated Learning* 1, 2 e 3 e escreva cada uma delas no campo 1 (*My word or expression*). No campo 2 (*Definition or translation*), você anota uma definição ou tradução para a palavra. Depois, no campo 3 (*Association, example or picture*), escreva algo ligado à primeira palavra ou um exemplo; você também pode fazer uma ilustração nesse espaço. No campo 4 (*Sentence from the text*), você anota a frase em que a palavra apareceu no Caderno.

## Situated Learning 1

Definition or translation ②	① My word or expression	③ Association, example or picture
④ Sentence from the text		

## Situated Learning 1

Definition or translation ②	① My word or expression	③ Association, example or picture
④ Sentence from the text		

## Situated Learning 2

Definition or translation ②	① My word or expression	③ Association, example or picture
④ Sentence from the text		

Situated Learning 2

① My word or expression

② Definition or translation

③ Association, example or picture

④ Sentence from the text

Situated Learning 3

① My word or expression

② Definition or translation

③ Association, example or picture

④ Sentence from the text

Situated Learning 3

① My word or expression

② Definition or translation

③ Association, example or picture

④ Sentence from the text



## LEARN MORE

Para aprender mais sobre os conteúdos deste Caderno, sugerimos uma lista de músicas (*songs*), sites e filmes (*films*) com os quais você pode ampliar suas oportunidades de aprender inglês.

**Songs**

Para encontrar as letras das músicas sugeridas, basta escrever o título, o nome do artista e a palavra *lyrics* em seu site preferido de busca na internet.

- *Hello, Goodbye* (The Beatles).
- *Mrs. Robinson* (Simon e Garfunkel).
- *Have you met Miss Jones?* (Richard Rodgers e Lorens Hart).
- *You don't know me* (Ray Charles).

**Sites**

Para saber mais sobre rituais de cumprimentos, você pode assistir a minipalestras, em inglês, sobre o tema, no seguinte endereço:

- Disponível em: <<http://www.videojug.com/interview/manners-and-body-language-across-cultures-2#how-do-i-know-how-to-greet-someone-of-another-culture>>. Acesso em: 29 set. 2009.

No site a seguir, você poderá conhecer os diferentes personagens do desenho *Maya and Miguel* e interagir com eles, obtendo algumas informações pessoais.

- Disponível em: <<http://pbskids.org/mayaandmiguel/english/friends/miguel/flash.html>>. Acesso em: 29 set. 2009.

**Films**

- *Escola de Rock (School of Rock)*. Direção: Richard Linklater. EUA, 2003. 126 min. Livre. Comédia.

Esse filme conta a história de um guitarrista que, após ser expulso de sua banda, trabalha como professor em uma escola preparatória. Ele acaba se tornando um professor de *rock'n'roll* e envolve os alunos em um projeto: criar uma banda de *rock* para competir com outras bandas. Há cenas que abordam conteúdos deste Caderno, em que ocorre a apresentação do professor, "Mr. Schneebly", pela diretora da escola, e também a apresentação dos alunos quando o professor pergunta seus nomes. Nessas cenas, é possível perceber os diferentes registros (mais formais, mais informais), além do uso de gestuais durante as interações.

- *Homem-Aranha (Spiderman)*. Direção: Sam Raimi. EUA, 2002. 121 min. Livre. Aventura.

Filme sobre um garoto que é mordido por uma aranha radioativa e acaba adquirindo poderes acima do normal. O filme conta o início dessa transformação e as primeiras aventuras que esse jovem irá viver antes de assumir sua nova identidade de super-herói. Logo no início do filme, há cenas que mostram cumprimentos entre adolescentes e pessoas que acabam de se conhecer (Harry Osborn apresenta seu pai, Norman Osborn, ao colega Peter Parker pela primeira vez). Fica claro o uso de registros diferentes entre Harry e Peter, entre Harry e seu pai e entre Peter e o pai de Harry.

**INSTANT LANGUAGE**

Nesta seção de seu Caderno, você encontra alguns conteúdos linguísticos sistematizados em tabelas para auxiliá-lo em seu trajeto de aprendizagem da língua inglesa. Você pode usar essas tabelas como um material de referência e consultá-las mesmo quando já estiver usando outros Cadernos e até estudando em outras séries do Ensino Fundamental e Médio!

**Some verbs**

touch	hug
bow	greet
shake	leave
kiss	meet

**Verb to be****AFFIRMATIVE FORM**

I am / I'm  
 You are / You're  
 He is / He's  
 She is / She's  
 It is / It's  
 We are / We're  
 You are / You're  
 They are / They're

**NEGATIVE FORM**

I am not / I'm not  
 You are not / You're not / You aren't  
 He is not / He's not / He isn't  
 She is not / She's not / She isn't  
 It is not / It's not / It isn't  
 We are not / We're not / We aren't  
 You are not / You're not / You aren't  
 They are not / They're not / They aren't

**INTERROGATIVE FORM**

Am I?  
 Are you?  
 Is he?  
 Is she?  
 Is it?  
 Are we?  
 Are you?  
 Are they?

**Subject Pronouns – Possessive Adjectives**

I	My
You	Your
He	His
She	Her
It	Its
We	Our
You	Your
They	Their

**Question words**

What  
How

**Numbers**

0 – zero

1 – one

2 – two

3 – three

4 – four

5 – five

6 – six

7 – seven

8 – eight

9 – nine

10 – ten

11 – eleven

12 – twelve

13 – thirteen

14 – fourteen

15 – fifteen

16 – sixteen

17 – seventeen

18 – eighteen

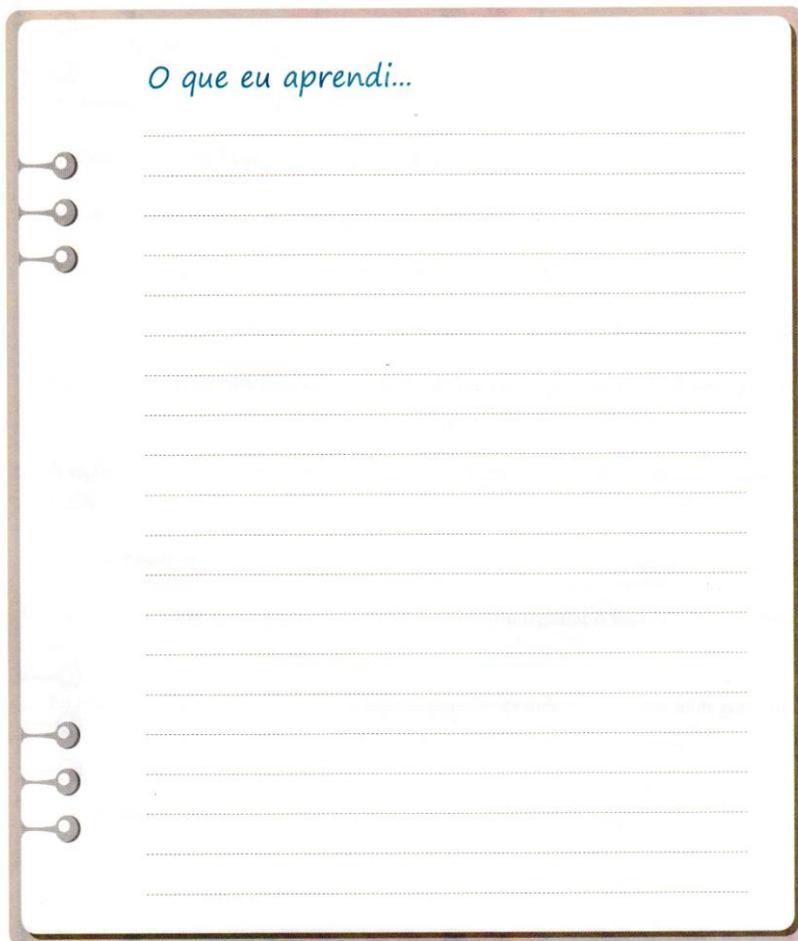
19 – nineteen

20 – twenty

**SELF-ASSESSMENT**

Releia a lista de expectativas de aprendizagem na seção *Learning Targets*. Em seguida, folheie seu Caderno e procure relacionar essas expectativas às atividades que você realizou. Por fim, registre, nas linhas a seguir, o que você já sabia, o que você aprendeu e o que você gostaria de aprender mais nos próximos meses!

*O que eu aprendi...*



ANEXO II – CADERNO DO PROFESSOR DA 5ª SÉRIE/6º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL – VOLUME 1





## GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador

**José Serra**

Vice-Governador

**Alberto Goldman**

Secretário da Educação

**Paulo Renato Souza**

Secretário-Adjunto

**Guilherme Bueno de Camargo**

Chefe de Gabinete

**Fernando Padula**

Coordenadora de Estudos e

Normas Pedagógicas

**Valéria de Souza**

Coordenador de Ensino da Região

Metropolitana da Grande São Paulo

**José Benedito de Oliveira**

Coordenador de Ensino do Interior

**Rubens Antonio Mandetta**

Diretora da Escola de Formação e

Aperfeiçoamento dos Professores do

Estado de São Paulo

**Vera Lúcia Cabral Costa**

Presidente da Fundação para o

Desenvolvimento da Educação – FDE

**Fábio Bonini Simões de Lima**

### EXECUÇÃO

Coordenação Geral

Maria Inês Fini

Concepção

Guimar Namó de Mello

Lino de Macedo

Luis Carlos de Menezes

Maria Inês Fini

Ruy Berger (em memória)

### GESTÃO

Fundação Carlos Alberto Vanzolini

Presidente do Conselho Curador:

Antonio Rafael Namur Muscat

Presidente da Diretoria Executiva:

Mauro Zilbovicius

Diretor de Gestão de Tecnologias

aplicadas à Educação:

Guilherme Ary Plonski

Coordenadoras Executivas de Projetos:

Beatriz Scavazza e Angela Sprenger

### COORDENAÇÃO TÉCNICA

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas

Pedagógicas

Coordenação do Desenvolvimento dos  
Conteúdos Programáticos, dos Cadernos  
dos Professores e dos Cadernos dos Alunos  
Ghisleine Trigo Silveira

### AUTORES

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Filosofia: Paulo Miceli, Luiza Christov,  
Adilton Luís Martins e Renê José Trentin Silveira

Geografia: Angela Corrêa da Silva, Jaime  
Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina  
Araujo e Sérgio Adas

História: Paulo Miceli, Diego López Silva,  
Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli  
e Raquel dos Santos Funari

Sociologia: Heloisa Helena Teixeira de  
Souza Martins, Marcelo Santos Masset  
Lacombe, Melissa de Mattos Pimenta e Stella  
Christina Schrijnemaekers

Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Biologia: Ghisleine Trigo Silveira, Fabíola  
Bovo Mendonça, Felipe Bandoni de Oliveira,  
Lucilene Aparecida Esperante Limp, Maria  
Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Olga  
Aguilar Santana, Paulo Roberto da Cunha,  
Rodrigo Venturoso Mendes da Silveira e  
Solange Soares de Camargo

Ciências: Ghisleine Trigo Silveira, Cristina  
Leite, João Carlos Miguel Tomaz Micheletti  
Neto, Julio César Foschini Lisbôa, Lucilene  
Aparecida Esperante Limp, Malira Batistoni  
e Silva, Maria Augusta Querubim Rodrigues  
Pereira, Paulo Rogério Miranda Correia,  
Renata Alves Ribeiro, Ricardo Rechi Aguiar,  
Rosana dos Santos Jordão, Simone Jaconetti  
Ydi e Yassuko Hosoume

Física: Luis Carlos de Menezes, Estevam  
Rouxinol, Guilherme Brockington, Ivá Gurgel,  
Luis Paulo de Carvalho Piassi, Marcelo de  
Carvalho Bonetti, Mauricio Pietrocola Pinto de  
Oliveira, Maxwell Roger da Purificação Siqueira,  
Sonia Salem e Yassuko Hosoume

Química: Maria Eunice Ribeiro Marcondes,  
Denise Moraes Zambom, Fabio Luiz de Souza,  
Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto, Isis Valença de Sousa  
Santos, Luciane Hiromi Akahoshi, Maria Fernanda  
Penteado Lamas e Yvone Mussa Esperidião

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Arte: Gisa Picosque, Mirian Celeste Martins,  
Geraldo de Oliveira Suzigan, Jéssica Mami  
Makino e Sayonara Pereira

Educação Física: Adalberto dos Santos Souza,  
Carla de Meira Leite, Renata Elsa Stark e Sérgio  
Roberto Silveira

LEM – Inglês: Adriana Ranelli Weigel Borges,  
Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araujo  
Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama e  
Sueli Salles Fidalgo

Língua Portuguesa: Alice Vieira, Débora Mallet  
Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar,  
José Luís Marques López Landeira e João  
Henrique Nogueira Mateos

Matemática e suas Tecnologias

Matemática: Nilson José Machado, Carlos  
Eduardo de Souza Campos Granja, José Luiz  
Pastore Mello, Roberto Perides Moisés, Rogério  
Ferreira da Fonseca, Ruy César Pietropaolo e  
Walter Spinelli

Caderno do Gestor

Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de  
Felice Murrie

Equipe de Produção

Coordenação Executiva: Beatriz Scavazza  
Assessores: Alex Barros, Beatriz Blay, Carla Cristina  
Reinaldo Gimenes de Sena, Eliane Yambanis,  
Heloisa Amaral Dias de Oliveira, Ivani Martins  
Gualda, José Carlos Augusto, Luiza Christov,  
Maria Eloisa Pires Tavares, Paulo Eduardo Mendes,  
Paulo Roberto da Cunha, Ruy César Pietropaolo e  
Solange Wagner Locatelli

Equipe Editorial

Coordenação Executiva: Angela Sprenger  
Assessores: Denise Blanes e Luis Márcio Barbosa

Projeto Editorial: Zuleika de Felice Murrie

Edição e Produção Editorial: Conexão  
Editorial, Jairo Souza Design Gráfico e  
Occy Design (projeto gráfico)

APOIO

FDE – Fundação para o Desenvolvimento  
da Educação

CTP, Impressão e Acabamento

Gráfica e Editora Posigraf S.A.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias de educação do país, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos, ressaltando que direitos autorais protegidos\* deverão ser diretamente negociados com seus próprios titulares, sob pena de infração aos artigos da Lei nº 9.610/98.

\* Constituem "direitos autorais protegidos" todas e quaisquer obras de terceiros reproduzidas no material da SEE-SP que não estejam em domínio público nos termos do artigo 41 da Lei de Direitos Autorais.

 **SUMÁRIO**

<b>São Paulo faz escola – Uma Proposta Curricular para o Estado</b>	<b>5</b>
<b>Ficha do Caderno</b>	<b>7</b>
<b>Orientação sobre os conteúdos do bimestre</b>	<b>8</b>
<b>Tema – <i>First contacts</i></b>	<b>11</b>
Situação de Aprendizagem 1 – <i>Greeting and leave-taking</i>	12
Situação de Aprendizagem 2 – <i>Greetings across cultures</i>	18
Situação de Aprendizagem 3 – <i>Personal Information: Filling out forms and identification cards</i>	24
Grade de autoavaliação das Situações de Aprendizagem e proposta de avaliação	31
Propostas de Situações de Recuperação	35
Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema	37
<b>Considerações finais</b>	<b>40</b>

## **S**ÃO PAULO FAZ ESCOLA – UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ESTADO

Prezado(a) professor(a),

É com muita satisfação que apresento a todos a versão revista dos Cadernos do Professor, parte integrante da Proposta Curricular de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo. Esta nova versão também tem a sua autoria, uma vez que inclui suas sugestões e críticas, apresentadas durante a primeira fase de implantação da proposta.

Os Cadernos foram lidos, analisados e aplicados, e a nova versão tem agora a medida das práticas de nossas salas de aula. Sabemos que o material causou excelente impacto na Rede Estadual de Ensino como um todo. Não houve discriminação. Críticas e sugestões surgiram, mas em nenhum momento se considerou que os Cadernos não deveriam ser produzidos. Ao contrário, as indicações vieram no sentido de aperfeiçoá-los.

A Proposta Curricular não foi comunicada como dogma ou aceite sem restrição. Foi vivida nos Cadernos do Professor e compreendida como um texto repleto de significados, mas em construção. Isso provocou ajustes que incorporaram as práticas e consideraram os problemas da implantação, por meio de um intenso diálogo sobre o que estava sendo proposto.

Os Cadernos dialogaram com seu público-alvo e geraram indicações preciosas para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas e para a Secretaria, que gerencia esse processo.

Esta nova versão considera o “tempo de discussão”, fundamental à implantação da Proposta Curricular. Esse “tempo” foi compreendido como um momento único, gerador de novos significados e de mudanças de ideias e atitudes.

Os ajustes nos Cadernos levaram em conta o apoio a movimentos inovadores, no contexto das escolas, apostando na possibilidade de desenvolvimento da autonomia escolar, com indicações permanentes sobre a avaliação dos critérios de qualidade da aprendizagem e de seus resultados.

Sempre é oportuno lembrar que os Cadernos espelharam-se, de forma objetiva, na Proposta Curricular, referência comum a todas as escolas da Rede Estadual, revelando uma maneira inédita de relacionar teoria e prática e integrando as disciplinas e as séries em um projeto interdisciplinar por meio de um enfoque filosófico de Educação que definiu conteúdos, competências e habilidades, metodologias, avaliação e recursos didáticos.

Esta nova versão dá continuidade ao projeto político-educacional do Governo de São Paulo, para cumprir as 10 metas do Plano Estadual de Educação, e faz parte das ações propostas para a construção de uma escola melhor.

O uso dos Cadernos em sala de aula foi um sucesso! Estão de parabéns todos os que acreditaram na possibilidade de mudar os rumos da escola pública, transformando-a em um espaço, por excelência, de aprendizagem. O objetivo dos Cadernos sempre será apoiar os professores em suas práticas de sala de aula. Posso dizer que esse objetivo foi alcançado, porque os docentes da Rede Pública do Estado de São Paulo fizeram dos Cadernos um instrumento pedagógico com vida e resultados.

Conto mais uma vez com o entusiasmo e a dedicação de todos os professores, para que possamos marcar a História da Educação do Estado de São Paulo como sendo este um período em que buscamos e conseguimos, com sucesso, reverter o estigma que pesou sobre a escola pública nos últimos anos e oferecer educação básica de qualidade a todas as crianças e jovens de nossa Rede. Para nós, da Secretaria, já é possível antever esse sucesso, que também é de vocês.

Bom ano letivo de trabalho a todos!

**Maria Inês Fini**

Coordenadora Geral  
Projeto São Paulo Faz Escola

**FICHA DO CADERNO***First contacts*

<b>Nome da disciplina:</b>	LEM-Inglês
<b>Área:</b>	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
<b>Etapa da educação básica:</b>	Ensino Fundamental
<b>Série:</b>	5ª
<b>Período letivo:</b>	1ª bimestre de 2009
<b>Aulas semanais:</b>	2
<b>Semanas previstas:</b>	8
<b>Aulas no bimestre:</b>	16
<b>Temas e conteúdos:</b>	Cumprimentos e despedidas Identificação pessoal Números

## **O**RIENTAÇÃO SOBRE OS CONTEÚDOS DO BIMESTRE

Caro(a) professor(a)

Neste Caderno, você encontrará algumas orientações e atividades para ajudá-lo a desenvolver os conteúdos propostos para o 1º bimestre da 5ª série.

A proposta curricular prevê a ênfase no desenvolvimento das competências leitora e escritora. Entretanto, como este será, para a maioria dos alunos, o primeiro contato com a língua inglesa em ambiente escolar, procuramos propor também algumas atividades orais, já que aprender a falar é uma expectativa largamente observada entre estudantes dessa faixa etária.

Sob o tema Primeiros Contatos, conteúdos como cumprimentos e despedidas, identificação pessoal e números serão abordados, aproveitando a situação que você e seus alunos estão vivendo, ou seja, seus primeiros contatos uns com os outros e com a aprendizagem da língua inglesa.

Além das funções comunicativas e vocabulário a ensinar neste Caderno, você encontrará algumas atividades que propiciam um diálogo inicial sobre a relação entre língua e cultura.

### **Competências e Habilidades**

Todas as competências avaliadas pelo Enem estão contempladas nas Situações de Apre-

ndizagem. As que estão contempladas diretamente são: a) aquelas que dizem respeito ao uso de linguagens e códigos (competência 1); e b) aquelas que promovem diferentes compreensões sobre um tema ou conceitos (competência 2). Ao longo das orientações para a aplicação das Situações de Aprendizagem, você vai encontrar a indicação das habilidades específicas e das competências que estão sendo desenvolvidas em cada atividade das situações apresentadas.

### **Metodologia**

Para desenvolver os conteúdos do bimestre, alguns princípios devem ser observados. Vejamos quais são esses princípios e os seus desdobramentos nas ações aqui propostas.

#### **Princípio 1: *Learning is meaning oriented***

Isso significa que a aprendizagem ocorre quando os alunos constroem sentidos por meio de sucessivas aproximações com o objeto em estudo. São nessas aproximações que o sujeito mobiliza os esquemas interpretativos de que dispõe (*available designs for meaning*). Tais esquemas resultam das experiências linguísticas – em língua materna e em língua estrangeira – e culturais socialmente partilhadas pelos aprendizes dentro e fora da escola. Aprender é, então, ampliar esses esquemas interpretativos.

Disso decorre a importância de propiciar experiências de aprendizagem significativas, por meio de tarefas nas quais os aprendizes envolvam-se na construção e negociação de sentido em e por meio da língua inglesa, com ênfase na compreensão.

**Princípio 2:** *Language learning is much more lexical than syntactic*

A redução do ensino de uma língua a seu sistema de regras (ensino com ênfase na gramática normativa) é bastante marcante na trajetória da metodologia do ensino de línguas estrangeiras. Essa força decorre do fato de que as regras gramaticais são o que há de mais controlável e previsível em uma língua. Além disso, a máxima de que “uma língua é um sistema de regras finito capaz de gerar um número infinito de enunciados” confere certo grau de conforto e organização ao ensino de línguas. Entretanto, esse número infinito de enunciados só se concretiza se o falante possuir um repertório lexical que possibilite dizer o que ele tem em mente.

Vamos considerar uma situação semelhante à proposta por Kern (*Literacy and language teaching*. Oxford University Press, 2000) para refletir sobre isso. Quem conhece as palavras *man, yesterday, hand, bite, dog*, certamente é capaz de visualizar a seguinte cena: um cachorro mordendo a mão de um homem. Além disso, também é capaz de dizer que essa cena aconteceu ontem, mesmo que o verbo *morder* esteja no infinitivo. Isso é possível porque os esquemas interpretativos, acionados pelo

sentido das palavras, estabelecem *a priori* que cachorros mordem pessoas e não o contrário, mesmo que não seja essa a sequência em que as palavras aparecem. Ou seja, a compreensão depende muito mais do conhecimento do sentido da palavra em si e dos sentidos disseminados entre elas do que do conhecimento das regras gramaticais que definem a sequência correta dessas palavras ou as convenções de concordância e flexão verbal.

Com isso em mente, além da ênfase na compreensão (Princípio 1), neste bimestre destacamos, também, o conhecimento lexical: a aquisição de um repertório de palavras e sequências de palavras que formam um todo de significado (*chunks*). Desse modo, nas Situações de Aprendizagem e atividades propostas, não é necessário que o aluno saiba o significado ou a tradução de cada palavra nos textos e enunciados. Não é preciso, por exemplo, que o aluno saiba que *what* é “o quê”, *is* é “ser ou estar” e *up* é “para cima” – até porque, utilizadas em conjunto, essas palavras ganham um novo significado, como em *What’s up?*, que equivale à forma de cumprimento “E aí?”.

**Princípio 3:** *Familiarity with genres is important for the development of communication skills*

Os gêneros (estruturas de eventos comunicativos socialmente validadas, sejam elas orais, como uma entrevista, ou escritas, como um currículo) fornecem o contexto necessário para que a língua seja trabalhada de modo cultural e socialmente situado.

A palavra “contexto”, usada nessa afirmação, apesar de muito presente no ensino de línguas, é ambígua, e precisamos entendê-la como um conceito. O contexto não se limita à situação de uso (por exemplo, “fazendo compras”) ou às palavras em uma frase (por exemplo, *Paul is a boy*). Na acepção aqui utilizada, o contexto delimita os contornos em que dado repertório de conhecimentos linguísticos e discursivos manifesta-se em determinada comunidade de falantes. Ora, os gêneros – orais e escritos – são as estruturas por meio das quais essas práticas se concretizam. Familiarizar-se com eles significa familiarizar-se com a língua viva, contextualizada e situada histórica, cultural e socialmente. Como estamos no primeiro ano de contato com a língua inglesa, o trabalho com gêneros será realizado de acordo com os Princípios 1 e 2 anteriormente apresentados. Assim, a ênfase será na compreensão e na aproximação lexical, sem aprofundar, neste momento, a análise sobre a estrutura dos gêneros trabalhados.

### **Avaliação**

Há três procedimentos de avaliação propostos para este bimestre. O primeiro diz respeito a uma avaliação feita de forma processual, cujo principal instrumento é a observação que você faz de seus alunos durante a realização das atividades propostas. Como todo professor, você certamente tem muitos alunos e para que essa avaliação seja viável será necessário criar um sistema de registros, a fim de que suas observações não se percam.

O segundo focaliza as expectativas de aprendizagem para este bimestre. Os principais instrumentos são: a atividade-síntese de produção escrita prevista para o encerramento do bimestre (um cartão de identificação escolar em inglês) e uma tabela de autoavaliação (*Can-do chart*). Sugerimos que esses dois instrumentos sejam organizados em um tipo de *portfolio* (uma pasta com plásticos ou outro caderno só para esse fim), no qual serão reunidas todas as atividades dessa mesma natureza nos quatro bimestres. Assim, ao final do ano, o aluno terá uma coletânea organizada, contendo suas produções mais significativas, bem como uma sequência de autoavaliações com que poderá apreender melhor o progresso de suas aprendizagens ao longo do ano letivo.

O terceiro procedimento é uma prova individual (com cinco questões) que permitirá acompanhar, de modo mais objetivo, o desempenho dos estudantes.

Em resumo, combinaremos procedimentos que nos possibilitam avaliar a partir de três perspectivas: a processual, a formativa e a somativa.

O detalhamento das Situações de Aprendizagem e dos procedimentos de avaliação encontra-se nas páginas seguintes. Esperamos que você desenvolva um ótimo trabalho com seus alunos, de forma significativa, dinâmica e, principalmente, prazerosa.

*Have a nice term!*

## TEMA – FIRST CONTACTS

Sob o tema Primeiros Contatos, conteúdos como cumprimentos e despedidas, identificação pessoal e números serão abordados, aproveitando a situação que você e seus alunos estão vivendo, ou seja, os primeiros contatos uns com os outros e com a aprendizagem da língua inglesa.

Como se trata da primeira vez que os alunos farão um estudo mais dirigido da língua inglesa, a ideia é que eles sintam-se à vontade para experimentar os sons e a grafia, reconhecendo diferenças e semelhanças entre a língua portuguesa e a inglesa. Portanto, não é necessário exigir que os alunos memorizem ou reproduzam tudo o que você ensinar. As palavras-chave deste bimestre são **experimentação, compreensão e reconhecimento**.

Além das **funções comunicativas e vocabulário a ser ensinados**, há algumas atividades que propiciam um diálogo inicial sobre a relação entre língua e cultura, bem como

momentos de leitura em todas as Situações de Aprendizagem. Com isso, pretende-se promover experiências nas quais os alunos aprendam gradativamente a lidar com textos, mesmo sem saber todas as palavras neles presentes. As atividades de produção escrita são ensaios de uso da língua inglesa em estruturas textuais bastante simples: a legenda de uma ilustração e um cartão de identificação pessoal.

O bimestre contém, em média, oito semanas de aula, o que nos dá um total de 16 aulas. Entretanto, vamos distribuir nossas atividades em 14 aulas, deixando duas aulas livres para atividades adicionais ou eventualidades que possam interferir no calendário escolar. Essas 14 aulas serão organizadas em três Situações de Aprendizagem (*Greeting and leave-taking*, *Greetings across cultures* e *Personal Information: filling out forms and identification cards*) e dois momentos de avaliação (uma prova individual e uma autoavaliação).

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 GREETING AND LEAVE-TAKING

**Tempo previsto:** 4 aulas.

**Conteúdos e temas:** cumprimentos e despedidas.

**Competências e habilidades:** reconhecer níveis de formalidade em cumprimentos em inglês; comparar níveis de formalidade em cumprimentos em inglês e em português; engajar-se em pequenos diálogos de trocas de cumprimentos e despedidas mais formais e mais informais em inglês.

**Estratégias de ensino:** jogos de sensibilização; práticas orais em grupo; leitura dirigida; música (opcional).

**Recursos:** folha de atividade; lousa; *CD player* (opcional).

**Avaliação:** registro de participação dos alunos; folha de atividade.

### Preparação para a Situação de Aprendizagem: *icebreakers*

Na primeira aula, após as apresentações iniciais, é interessante fazer uma atividade para “quebrar o gelo”, ou seja, um *icebreaker*. Você certamente já tem em seu repertório alguma atividade desse tipo. Mesmo assim, oferecemos algumas sugestões que você pode incorporar a seu repertório.

#### *Icebreaker 1*

**Objetivo:** estabelecer um ambiente de interação propício à Situação de Aprendizagem que se quer criar.

**Tempo previsto:** 1 aula.

**Materiais necessários:** 2 bolas.

### Procedimentos

Leve a turma para o pátio. Lá, peça aos alunos que pensem em palavras da língua inglesa que conheçam. Caso eles digam que não sabem nenhuma palavra, motive-os com perguntas como *Quem aqui já comeu um lanche em uma lanchonete?*, *Qual o nome desse lanche?* ou *Quem aqui conhece algum jogo eletrônico ou de computador?*, ou ainda *Que palavra aparece no botão que vocês apertam para tocar um CD?*.

Depois disso, organize os alunos em dois círculos, cada um com aproximadamente 15 alunos. Entregue uma bola para um aluno de cada círculo e peça-lhe que diga uma palavra em inglês e em seguida jogue a bola para outra pessoa do grupo. Quem pegar a bola deve dizer uma nova palavra em inglês e depois passá-la para alguém que ainda não jogou.

A atividade prossegue assim até que todos tenham dito pelo menos uma palavra.

Interrompa a atividade pelo menos dez minutos antes do término da aula e acompanhe a turma de volta à sala. Se você ainda tiver alguns minutos, converse com eles sobre o comportamento geral, mas sem dar broncas. Procure mostrar que a organização e o respeito às regras são importantes para o sucesso das atividades.

### Comentários

Esse tipo de *icebreaker*, apesar de bem dinâmico, demora bastante, pois envolve deslocar a turma da sala de aula para outro espaço e fazer alguns combinados, como:

- ▶ A pessoa que lançar a bola deve fazê-lo pensando que o outro vai pegá-la, não arremessando com força ou jogando a bola em uma direção que dificultará a recepção.
- ▶ A pessoa que tiver pegado e lançado a bola deve sentar-se no chão, para que todos tenham a possibilidade de participar.
- ▶ Por estarem em um espaço aberto, é importante que o aluno fale a palavra bem alto, para que todos possam ouvi-la.
- ▶ Se o aluno não se lembrar de nenhuma palavra, os outros podem ajudá-lo, dando sugestões.
- ▶ Esse tipo de *icebreaker* demanda bastante energia do professor e causa movimenta-

ção intensa dos alunos. Então, se essa for a última aula do dia, talvez seja melhor não utilizá-lo.

### Icebreaker 2

**Tempo previsto:** 1 aula.

**Materiais necessários:** papel A4 ou folha de caderno.

### Procedimentos

Peça aos alunos que destaquem uma folha de seus cadernos ou entregue a eles pedaços de folha A4. Nesse papel, os alunos devem escrever o nome e duas frases em português sobre si mesmos: uma verdadeira e outra falsa. Por exemplo: “Meu nome é Ângela. Eu tenho um cachorro chamado Alf e gosto de macarronada”.

Dê alguns minutos para todos os alunos escreverem e peça-lhes que passem suas folhas para a frente. Recolha todos os papéis que estarão com o primeiro aluno de cada fileira.

Escolha um papel aleatoriamente e leia seu conteúdo. Peça para a pessoa que o escreveu levantar a mão, ou ficar em pé em seu lugar mesmo, e convide a classe a descobrir qual afirmação é falsa dizendo *False!* e qual é verdadeira dizendo *True!*. Confirme a resposta com quem a escreveu e prossiga com os demais papéis.

## Comentários

Se você tiver muitos alunos em sala, é conveniente avisá-los, logo no início da atividade, que nem todos os papéis serão lidos, pois isso tornaria a aula muito cansativa. Dez minutos antes do final da aula, cole as frases no mural da sala; se não houver um mural, você pode pregar um pedaço de papel *kraft* na parede e colar nele as frases com fita adesiva. Sugira que os alunos se aventurem a descobrir o que é verdadeiro ou falso sobre os colegas nos intervalos das outras aulas do dia.

## Atividade 1

**Objetivos:** sintonizar os alunos para o tema da atividade; promover a reflexão sobre formas de cumprimentos utilizadas em diferentes situações.

**Tempo previsto:** 15 a 20 minutos.

## Procedimentos

Para iniciar a atividade, leia as perguntas para os alunos e peça que digam o que entendem. Eles provavelmente vão reconhecer palavras transparentes (ou cognatas) como *formal*, *informal*, *situations* e talvez outras que já tenham visto fora da escola, tais como *friends*, *people* e *language*. Explique que *meet* é encontrar e *say* é dizer e veja se os alunos conseguem reconstruir o sentido das perguntas. Converse com a turma sobre as respostas que surgirem espontaneamente.

## Atividade 2

**Objetivos:** reconhecer e usar diferentes cumprimentos e despedidas em inglês.

**Tempo previsto:** 15 a 20 minutos.

## Procedimentos

Pergunte para a turma se eles sabem alguma forma de cumprimento ou de despedida em inglês. Acolha as respostas e escreva-as na lousa. Convide-os a participar, mesmo que não tenham muita segurança em relação à pronúncia.

Leia os cumprimentos e despedidas na Atividade 2 e convide os alunos a repetir para que se sintam à vontade com a pronúncia. Explique que o tratamento *Mrs* Rodrigues é usado em situações formais para dirigir-se a uma mulher com mais idade. Explique, também, que em uma situação formal, quando nos dirigimos a uma mulher mais jovem, usamos *Miss*, e a um homem usamos *Mr*. Pergunte se já ouviram essas palavras, encorajando-os a falar onde as ouviram (em um filme ou desenho, em uma música). Peça que os alunos cumprimentem e despeçam-se dos colegas sentados próximos a eles.

**Opcional:** se você conseguir a gravação, use a música *Hello, Goodbye*, dos Beatles, para finalizar a aula. Para isso, escreva na lousa as palavras: *Goodbye – Stop – Yes – Hello – No – Go* e peça aos alunos que as agrupem em pares de palavras com sentidos opostos (*yes-no*;

*hello-goodbye; stop-go*). Em seguida, toque a gravação e peça que os alunos batam palmas toda vez que ouvirem uma das palavras que estão na lousa.

### Atividade 3

**Objetivos:** identificar níveis de formalidade em pequenos diálogos com cumprimentos; familiarizar-se com diferentes cumprimentos em inglês.

**Tempo previsto:** 15 a 20 minutos.

### Procedimentos

Relembre as ideias levantadas pelos alunos na Atividade 1 desta Situação de Aprendizagem (diferentes maneiras de cumprimentar e despedir-se de alguém em situações mais e menos formais na língua portuguesa). É possível que eles tenham dito que “Bom dia!” e “Até amanhã!” são mais formais. “E aí?” e “Tchau!” são mais informais. Em seguida, peça que leiam silenciosamente os pequenos diálogos e tentem identificar qual deles é mais formal. Acolha as respostas e peça que os alunos justifiquem sua opção. A resposta correta é (c) e a pista mais explícita é o uso do tratamento *Mrs.*

Leia os diálogos em voz alta para que os alunos se familiarizem com a pronúncia. Releia-os e peça que os alunos acompanhem, lendo-os também em voz alta. Em seguida, peça que pratiquem os diálogos com o colega que estiver sentado mais próximo.

### Atividade 4

**Objetivo:** escolher cumprimentos mais formais ou mais informais, de acordo com o interlocutor.

**Tempo previsto:** 15 a 20 minutos.

### Procedimentos

Leia a pergunta e dê alguns minutos para que os alunos respondam. Em seguida, peça que alguns voluntários leiam suas respostas em voz alta. Há várias respostas corretas. A única restrição é que os alunos devem escolher um cumprimento mais formal para a letra (b), já que devem pensar em como cumprimentar o diretor da escola (*the school principal*).

A partir desta aula, sempre cumprimente seus alunos e despeça-se deles em língua inglesa, encorajando-os a fazer o mesmo.

## ***GREETING AND LEAVE-TAKING***

1. Think about it! Answer in Portuguese:

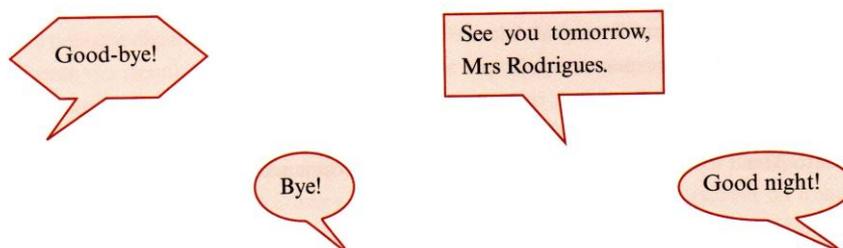
- a) In your language, what do people say when they meet in formal situations?
- b) And what do they say in informal situations, when they meet friends?

2. Practice greeting people in English, saying hello and good-bye.

a) When you meet people, you can say:



b) When you leave a place, you can say:



3. Read the short conversations below. One of them is more formal. Which one?

a) **A:** Hi, what's up?

**B:** Nothing much. What about you?

**A:** Regular stuff.

b) **A:** Hello, how's it going?

**B:** Fine, what about you?

**A:** I'm OK.

c) **A:** How are you, Mrs Santos?

**B:** Fine, thanks, and you, Mr Silveira?

**A:** Very well, thank you.

d) **A:** Hi, there, how are you doing?

**B:** Great!

4. How would you greet the following people?

a) a friend

b) the school principal

c) a family member

---

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2

### GREETINGS ACROSS CULTURES

**Tempo previsto:** 4 aulas.

**Conteúdos e temas:** linguagem corporal para cumprimentar pessoas em diferentes culturas.

**Competências e habilidades:** relacionar imagens a descrições; inferir sentidos por meio de pistas verbais e não-verbais.

**Estratégias de ensino:** apresentação prévia de vocabulário; leitura dirigida; acompanhamento de trabalho em grupos.

**Recursos:** folha de atividade; lousa; papel sulfite; dicionários; laboratório de informática (opcional), mapa-múndi (opcional).

**Avaliação:** registro de participação dos alunos; folha da Atividade 4.

#### Atividade 1

**Objetivos:** sintonizar os alunos para o tema da atividade, promover a reflexão sobre relações entre linguagem corporal e cumprimentos.

**Tempo previsto:** 15 a 20 minutos.

#### Procedimentos

Escreva na lousa a expressão *Body Language* e pergunte aos alunos se sabem o que significa (“linguagem corporal”). Encoraje-os a dar exemplos de coisas que podem ser ditas apenas com gestos: por exemplo, o dedo indicador colocado em frente aos lábios significa silêncio, o balanço de cabeça para cima e para

baixo significa concordância, o balanço de cabeça para a direita e para a esquerda significa não, e outros. Em seguida, leia as perguntas da Atividade 1 e reforce a diferença entre elas: a primeira pergunta é sobre gestos que acompanham cumprimentos entre adultos, a segunda entre garotas e a terceira entre garotos. Acolha as respostas dadas pelos alunos e promova um breve debate.

#### Atividade 2

**Objetivo:** inferir vocabulário (verbos e partes do corpo), relacionando imagens a legendas.

**Tempo previsto:** 15 a 20 minutos.

### Procedimentos

Escreva na lousa as seguintes palavras: *forehead*, *cheek*, *hand* e *chest*. Não é preciso traduzi-las; se necessário, explique seu significado mostrando cada uma dessas partes (testa, bochecha, mão e peito). Pergunte aos alunos se conhecem alguma mensagem que pode ser comunicada apenas por meio dessas partes do corpo. Por exemplo, franzir a testa pode indicar contrariedade ou dúvida, apertar as bochechas de uma outra pessoa é como dizer-lhe “Você é tão fofo!”, estalar os dedos da mão é um gesto usado para apressar as pessoas, bater no peito com uma das mãos pode significar que a pessoa quer atenção para si mesma, entre outros.

Em seguida, convide os alunos a observar cuidadosamente cada uma das ilustrações e a descrevê-las em português. À medida que descrevem cada uma delas, pergunte: O que significa o trecho em inglês que aparece ao lado de cada ilustração?, levando-os a fazer inferências.

Não é preciso que os alunos façam traduções perfeitas das legendas, mas sim que percebam seu significado geral (*touch foreheads and exchange breaths*: “encostar testas e inalar a respiração um do outro”; *bow*: “curvar-se”; *shake hands*: “apertar mãos”; *1, 2 or 3 kisses on the cheek*: “1, 2 ou 3 beijos na bochecha”; *bow with their hands in front of their chests*: “curvar-se com as mãos em frente ao peito”; *shake hands and exchange kisses on the cheek*: “apertar mãos e trocar beijos na bochecha”; *hug*: “abraçar”).

Durante esse momento de descrição, é possível que os alunos façam algumas relações entre esses cumprimentos e os países ou culturas em que eles ocorrem com maior frequência. Caso isso não tenha ocorrido, pergunte: *Vocês sabem em que lugar do mundo as pessoas se cumprimentam desse jeito?*. Acolha todas as sugestões de respostas dadas pelos alunos, sem dizer se estão certas ou erradas.

### Atividade 3

**Objetivo:** utilizar pistas verbais e não-verbais para inferir significados em textos impressos.

**Tempo previsto:** 30 a 40 minutos.

### Procedimentos

Explique para os alunos que o texto na Atividade 3 descreve em que regiões e países as formas de cumprimento ilustradas na Atividade 2 são mais comuns. Peça que leiam rapidamente e sublinhem nomes de países, estados e regiões nele presentes. É bem possível que os alunos não os identifiquem, até porque ainda estão na 5ª série e talvez não conheçam todos eles. Acolha as respostas dadas pelos alunos e escreva-as na lousa, incluindo países, estados e regiões que eles não identificaram.

Se houver um mapa-múndi em tamanho grande disponível em sua escola, leve-o para a aula e aponte nele os países, estados e regiões que aparecem no texto.

► *Asian cultures* (culturas asiáticas): *Japan* (Japão), *Cambodia* (Camboja: país da Indochina), *Thailand* (Tailândia: país dividido entre a Indochina e a Península Malaia) e Laos (Laos: país localizado na Indochina e limitado ao norte pela China, ao leste pelo Vietnã, ao sul pelo Camboja, ao sul e oeste pela Tailândia e a oeste por *Myanmar*).

► *Western cultures* (culturas ocidentais): *USA* (Estados Unidos), *France* (França), *Germany* (Alemanha), *Mexico* (México), *Hawaii* (Havai – um dos 50 Estados dos Estados Unidos da América, localizado em um arquipélago no Oceano Pacífico).

Em seguida, leia o enunciado da Atividade 3 e explique que não é preciso entender todas as palavras do texto para fazer a atividade, mas sim lembrar das discussões já realizadas, retomar as ilustrações e encontrar palavras-chave (ou pistas) no texto que ajudem a relacionar os cumprimentos aos diferentes lugares em que ocorrem.

(a) *bow* – pista: *Japan*

(b) *bow with their hands in front of their chests*  
– pista: *Cambodia, Thailand e Laos*

(c) *shake hands* – pistas: *Western cultures, formal occasions*

(d) *hug* – pista: o nome do cumprimento em espanhol – que é muito semelhante ao português (*abrazo*)

(e) *one, two or three kisses on the cheek* – pistas: *family, circle of friends*

(f) *shake hands and exchange kisses on the cheek* – pistas: *Middle East, men*

(g) *touch foreheads and exchange breaths* – pistas: *native Hawaiians*

**Opcional:** agende uma visita ao laboratório de informática e oriente os alunos para que visitem o *site* <<http://www.videojug.com>> (aceso em: 19 nov. 2008), cuja indicação completa encontra-se no final deste Caderno. Neles, há alguns vídeos curtos sobre cumprimentos em diferentes culturas e depoimentos sobre o estranhamento muitas vezes vivido por aqueles que viajam a outro país.

#### Atividade 4

**Objetivos:** refletir sobre a relação entre linguagem corporal usada por adolescentes e cumprimentos em nossa cultura, produzir pequenos textos em inglês (legendas).

**Tempo previsto:** 40 minutos.

**Procedimentos**

Divida a classe em grupos de quatro alunos. Leia os passos da atividade e ajude os estudantes a se organizar em relação aos papéis e ao controle do tempo para realização da atividade. Todos devem participar da discussão para decidir qual cumprimento será ilustrado, e isso não deve ultrapassar 15 minutos; a produção da ilustração e a produção da legenda podem ocorrer simultaneamente, dividindo-se as tarefas: dois alunos trabalham com a ilustração enquanto outros dois produzem a legenda com o auxílio do dicionário.

Oriente os alunos para que peçam a você a correção da legenda, tão logo ela estiver pronta, e só então eles deverão reescrevê-la na ilustração. Seria interessante recolher as ilustrações ao final da aula, mas, caso os alunos não consigam completá-las, peça-lhes que as tragam na aula seguinte. De posse de todas as ilustrações, promova um momento de exposição dos trabalhos para que todos possam ver os dos colegas. Isso pode ser feito mediante a exposição das ilustrações no mural ou convidando os grupos a ir à frente da sala mostrar aos demais seu trabalho e explicar o que foi feito.

## ***GREETINGS ACROSS CULTURES***

1. In different cultures, greeting rituals involve not only words but also body language. Now discuss in Portuguese:
  - a) What gestures are used when adults greet each other in your country?
  - b) What gestures are used when teenage girls greet each other in your country? What about teenage boys?
2. Study the illustrations and the labels below.

**Touch foreheads and exchange breaths**



**One, two or three kisses on the cheek**



**Hug**



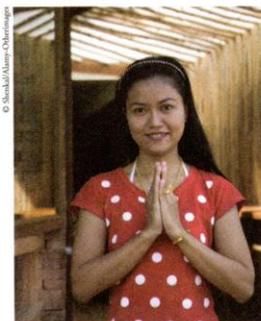
**Shake hands**



**Bow**



**Bow with their hands in front of their chests**



**Shake hands and exchange kisses on the cheek**



3. Now read the text and fill in the gaps with the labels in activity 2.

Many people from Asian cultures \_\_\_\_\_ *bow* \_\_\_\_\_ (a) when they greet each other. In Japan, for example, people bow with their arms alongside their body. The more respect one wants to show, the deeper the bow. In other Asian countries, such as Cambodia, Thailand and Laos, people \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ (b), positioning their hands close together and fingers pointed upwards.

Greeting rituals vary a lot in western cultures. In most countries, people usually \_\_\_\_\_ (c) in formal occasions. This happens in places like the USA, France and Germany. In Mexico, they \_\_\_\_\_ (d) when they greet formally and this is called the *abrazo*. In more informal situations, within the family or a circle of friends, people tend to exchange \_\_\_\_\_ (e) to greet each other.

There are other peculiar forms of greetings. In Eastern Europe and the Middle East men \_\_\_\_\_ (f). This kind of greeting is also found in countries such as Cuba and Italy. In Hawaii, there is a traditional greeting called *aha*: people \_\_\_\_\_ (g).

To learn more about greetings, visit: <<http://www.medhunters.com/articles/bodyLanguageAcrossCultures.html>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

4. Get together in groups of four and follow the steps below to make a “teen greeting” poster.

- a) Talk about various forms of greetings among teenagers.
- b) Decide on one greeting to be illustrated.
- c) Draw a picture illustrating the chosen greeting. Use an A4 paper to do it.
- d) Ask your teacher to help you write a label for your greeting in English.

*label: a short  
 description used to  
 identify an item*

### SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3

#### PERSONAL INFORMATION: FILLING OUT FORMS AND IDENTIFICATION CARDS

**Tempo previsto:** 5 aulas.

**Conteúdos e temas:** informações pessoais e números.

**Competências e habilidades:** identificar gêneros e relacionar títulos de revistas a seu conteúdo; produzir cartões de identificação pessoal em inglês.

**Estratégias de ensino:** jogos; apresentação de vocabulário e de funções comunicativas; leitura dirigida; acompanhamento de trabalho de produção escrita individual.

**Recursos:** lousa; folha de atividade; fotos de pessoas famosas em tamanho grande; papel cartolina ou cartão ou folhas de sulfite; papel contact ou plástico transparente para encapar; alfinetes de segurança; fotos 3x4.

**Avaliação:** registro de participação dos alunos; folha da Atividade 6.

#### Preparação para a Situação de Aprendizagem 3

**Objetivos:** reconhecer e usar números de 0 a 20 para fornecer informações pessoais; sintonizar os alunos com o tema da atividade.

**Tempo previsto:** 2 aulas.

Inicie a aula pedindo aos alunos que digam se conhecem algum número em língua inglesa. Para isso, escreva os numerais de 0 a 9 na lousa e veja se sabem dizê-los em inglês. À medida que respondem, escreva os números por extenso. Faça o mesmo com os numerais de 10 a 20. Em seguida, leia cada um dos números e convide os alunos a dizê-los em voz alta. Dê alguns minutos para que anotem tudo em seus cadernos e apague a lousa. Pratique os núme-

ros utilizando sua estratégia preferida ou escolhendo entre as opções seguintes.

##### ► *Chain*

Peça que todos os alunos fiquem em pé ao lado de suas carteiras e comece a circular entre as fileiras. Combine que, quando você tocar um aluno, ele deve dizer o número 1 em inglês e sentar-se. O próximo aluno que você tocar deve dizer o número 2 e sentar-se. Prossiga até o número 20 e reinicie do 1, até que todos os alunos estejam sentados.

##### ► *Bingo*

Peça aos alunos que desenhem cartelas com nove quadrados em seus cadernos e escrevam um número em cada quadrado, sem repetir nenhum. Comece a “cantar” o bingo dizendo

os números em inglês. Mantenha o controle dos números que você já cantou, anotando-os em uma folha de papel. Vence o aluno que completar a tabela primeiro.

► **Math**

Dite algumas sequências de números em inglês e peça que os alunos as anotem em seus cadernos. Em seguida, peça que identifiquem como elas são organizadas. Por exemplo:

3 – 6 – 9 – 12 – 15 – 18 (o número mais 3)

4 – 8 – 12 – 16 – 20 (o número mais 4)

19 – 17 – 15 – 13 – 11 (o número menos 2)

20 – 14 – 8 – 2 (o número menos 6)

► **Informações pessoais**

Após a prática com os números, diga aos alunos que vocês passarão a estudar como pedir e fornecer informações pessoais. Escreva na lousa *Personal Information* e peça aos alunos que digam quais informações se encaixam nesse tema. Eles provavelmente dirão coisas como: nome, data e local de nascimento, número de um documento pessoal, nome dos pais, local de residência, número do telefone, entre outros. Acolha as respostas e explique que vocês estudarão como pedir e informar o nome completo (*full name*), a idade (*age*), o endereço (*address*), o endereço eletrônico (*email address*) e o telefone (*telephone number*).

Escreva na lousa as seguintes perguntas e respostas, e peça aos alunos que as relacionem:

**Questions**

What's your first name?

What's your last name?

How old are you?

What's your address?

What's your telephone number?

What's your email address?

**Answers**

It's 30945422.

It's 139 Chariot Lane, apartment 34.

My last name is Santos.

It's sandrasantos@hotmail.com .

I'm 11 years old.

My name is Sandra.

**Nota:** As perguntas e respostas são aqui apresentadas para que os alunos as reconheçam como *chunks*, sequências de palavras que formam um todo de significado. Não se quer, com isso, que os alunos as memorizem ou saibam dizê-las em inglês nesse momento.

Confira a atividade, lendo cada par de pergunta e resposta correspondente, um por um.

- ▶ Ao ler a pergunta relativa ao sobrenome, explique que podemos usar duas formas: *last name* ou *surname*.
- ▶ Ao ler o endereço, comente que, nos países de língua inglesa, as palavras *Street*, *Avenue*, *Road* e *Lane* são usadas em vez de Rua, Avenida, Estrada e Alameda e que o número da residência precede o nome do logradouro. Por exemplo: *54 Park Street* ou *389 Madison Avenue, apartment 32*. Explique, ainda, que o endereço não pode ser traduzido e que, portanto, ao fornecer seu endereço o aluno deve dizer *It's Rua Julieta Torres, 32*.
- ▶ Ao ler o telefone, explique que o número zero em telefones é muitas vezes lido como *oh* em vez de *zero*. Além disso, usamos a palavra *double* quando um número aparece repetido. Assim, 22 é lido *double two*; 333 é lido *three, double three*; 00 é lido *double oh*.
- ▶ Ao ler o endereço eletrônico, ensine que dizemos *at* para *@* e *dot* para o ponto, ou seja, o endereço no exercício, quando lido em voz alta, fica *sandrasantos at hotmail dot com*.

Como lição de casa, peça que os alunos reescrevam as perguntas e forneçam seus dados pessoais como resposta para cada uma delas. No início da aula seguinte, convide alguns alunos a fazer as perguntas e a respondê-las, mesmo que ainda titubeiem em relação à pronúncia.

## Atividade 1

**Objetivo:** identificar o gênero formulário para assinantes.

**Tempo previsto:** 10 minutos.

### Procedimentos

Leia o enunciado em inglês e dê dicas para que os alunos descubram o significado de cada um dos gêneros listados. Por exemplo: (a) Folha de S.Paulo *and* O Estado de S. Paulo *are newspapers*. Quem sabe o que é *newspaper article*? (artigo de jornal). (b) Para assinar uma revista, em inglês dizemos *subscribe*. A palavra em português equivalente a *form* começa exatamente do mesmo jeito que em inglês (formulário para assinantes). (c) Em jornais e revistas, há artigos, notícias, editoriais, reportagens e, em quase todas as páginas, um *advertisement* (anúncio, propaganda).

Peça aos alunos que façam uma leitura muito rápida, um “passar de olhos” pelo texto, para identificar o gênero (trata-se de um formulário para assinantes). Depois, converse com a turma sobre como chegaram à resposta, procurando fazê-los perceber a organização geral do texto. Os alunos talvez digam que não é um artigo de jornal, porque não tem título; que não é um anúncio ou propaganda, porque não tem imagens. Além disso, é possível que eles justifiquem que nem artigos de jornal nem anúncios têm espaços para preencher.

## Atividade 2

**Objetivo:** relacionar títulos de revistas a seu conteúdo.

**Tempo previsto:** 20 minutos.

### Procedimentos

Leia com os alunos o enunciado da atividade, explicando que se trata de títulos de revistas. Leia, também, a primeira pergunta que deve ser respondida em português. Peça que sublinhem, nos títulos de revistas, as palavras cujo significado reconhecem ou porque já as viram em outros lugares ou porque se parecem com o português. Espera-se que os alunos reconheçam *girl*, *auto*, *PC*, *sports* e *games*, e por meio dessas palavras consigam identificar que *Cosmopolitan Girl* é uma revista feminina para adolescentes, *Autosound* é uma revista sobre carros, *PC World* é uma revista sobre microcomputadores, *All Sports* é uma revista sobre esportes e *Hit Games* é uma revista sobre jogos.

Em seguida, leia a segunda pergunta e dê alguns minutos para que os alunos a respondam oralmente, conversando com um colega que se senta perto.

## Atividade 3

**Objetivo:** preencher um formulário de assinantes com escolha de revista e dados pessoais.

**Tempo previsto:** 20 minutos.

### Procedimentos

Leia o enunciado e proponha que os alunos façam a atividade individualmente. Há, no formulário, algumas informações que ainda não foram vistas diretamente pelos alunos. São elas: *Middle name(s)*, *City*, *State*, *Zip/Postal code* e *Country*. Tendo em vista o trabalho realizado até aqui com os outros textos, espera-se que os alunos sejam capazes de completar essas lacunas, mobilizando, para isso, conhecimentos prévios de organização textual e fazendo inferências. Alguns alunos, no entanto, podem requerer atenção especial.

## Atividade 4

**Objetivo:** identificar o gênero cartão de identificação estudantil.

**Tempo previsto:** 10 minutos.

### Procedimentos

Esta atividade é uma nova oportunidade de identificar o gênero de um texto, particularizado, agora, em um tipo específico, uma vez que em todas as alternativas parece que se trata de um cartão de identificação. Cabe ao aluno mobilizar as mesmas estratégias utilizadas na Atividade 1 desta Situação de Aprendizagem para agora identificar se é um documento de identidade (*citizen identity card*), um estudantil (*student identity card*) ou profissional (*professional identity card*). É bem possível que os alunos precisem de alguma ajuda para com-

preender o significado da palavra *citizen* (“cidadão”). Ao verificar a resposta correta (*student identity card*), peça aos alunos que justifiquem sua resposta. Eles provavelmente apontarão a presença da palavra *student* abaixo da foto de Sandra Nascimento.

### Atividade 5

**Objetivos:** reconhecer o uso de *helhis* e *shelher* para referirmo-nos a homens e mulheres, respectivamente; transpor informações encontradas em um cartão de identificação estudantil para um parágrafo descritivo.

**Tempo previsto:** 20 minutos.

### Procedimentos

Leve para a aula algumas fotos de pessoas famosas. Mostre aos alunos a foto de uma mulher e pergunte: *Who's this? Is it a man or a woman? What's her name?*, ou outras. Não espere que os alunos respondam com frases completas; basta que digam a informação solicitada. Em seguida, faça o mesmo com a foto de um homem famoso. Pergunte: *Who's this? Is it a man or a woman? What's his name?* e repita o procedimento com outras fotos. Em seguida, escreva na lousa: *His name is* (o nome de um dos homens famosos que você apresentou); *He is* (o nome de um dos homens famosos que você apresentou) e *Her name is* (o nome de uma das mulheres famosas que você apresentou) e *She is* (o nome de uma das mulheres famosas que

você apresentou). Mostre a relação entre os pronomes *He/His*, masculinos, e *She/Her*, femininos. Como se trata de uma atividade de reconhecimento, não é preciso cobrar dos alunos, nesse momento, a produção de frases com o uso desses possessivos.

Em seguida, leia o enunciado da Atividade 5 e explique. Peça aos alunos que completem as informações individualmente. Para conferir, leia as respostas em voz alta, convidando os alunos a dizer suas opções e os trechos por eles completados. Como em outros itens, há, aqui, uma palavra que ainda não foi vista: *expires*. Espera-se que os alunos consigam relacioná-la à informação *expiry date*, que consta no cartão de identificação.

### Atividade 6

**Objetivo:** produzir cartões de identificação estudantil em inglês.

**Tempo previsto:** 1 aula.

### Procedimentos

Proponha a atividade e oriente os alunos para, inicialmente, produzirem um rascunho de seus cartões de identificação estudantil, planejando as dimensões que serão utilizadas, bem como a disposição das informações no cartão final. Assim, serão evitadas rasuras e a produção final ficará mais bem acabada.

---

**PERSONAL INFORMATION: FILLING OUT FORMS AND IDENTIFICATION CARDS**

1. Read the text quickly and tick the correct answer: What kind of text is it?

- a newspaper article  
 a subscription form  
 an advertisement

**SIGN UP NOW!**

Fill in the form below to subscribe to \_\_\_\_\_ magazine for up to 53% off what others pay on the newsstand. That's like getting 4 issues FREE!

First name: \_\_\_\_\_

Middle name(s): \_\_\_\_\_

Last name: \_\_\_\_\_

Address: \_\_\_\_\_

City: \_\_\_\_\_

State: \_\_\_\_\_

Zip/Postal code: \_\_\_\_\_

Country: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Age: \_\_\_\_\_

Would you like to receive special offers and discounts by email from \_\_\_\_\_ magazine?

Yes  No

2. Read the magazine titles below:

Cosmopolitan Girl  
Autosound  
PC World  
All Sports  
Hit Games

► Now answer in Portuguese:

- What do you think each magazine is about?
- Which magazine would you like to subscribe to? Why?

3. Go back to the form in activity 1 and fill it in with the name of the magazine of your choice and with your own personal information.

4. Now read the text below and answer: What kind of text is it?

- A citizen identity card  
 A student identity card  
 A professional identity card



5. Complete the description with information from the card. If there is an option, choose one. If there is a blank, fill it in.

- This card belongs to a BOY / GIRL.
- HIS / HER name is \_\_\_\_\_.
- HE / SHE is \_\_\_\_\_ years old.
- HIS / HER membership number is \_\_\_\_\_.
- HIS / HER card expires in \_\_\_\_\_.

6. Project. Use your creativity and design your own student identity card.

---

## GRADE DE AUTOAVALIAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM E PROPOSTA DE AVALIAÇÃO



As três Situações de Aprendizagem desenvolvidas ao longo deste bimestre fornecem dados para a avaliação do desempenho dos estudantes. Neste momento do bimestre, solicite aos alunos que retomem suas pastas ou cadernos, nos quais devem constar os registros das aulas e as folhas de atividades do bimestre. Informe que farão uma autoavaliação, completando a tabela de habilidades e competências, que chamamos de *Can-do chat*.

Essa tabela apresenta as expectativas de aprendizagem do bimestre, ou seja, o que se espera que os alunos saibam fazer (*Can-do*) como resultado do trabalho desenvolvido nas atividades. Você pode providenciar cópias da tabela para os alunos ou escrevê-la na lousa e pedir a eles que a copiem em uma folha de papel separada. Solicite que preencham cada uma das linhas com sua autoavaliação. É bem possível que os alunos mostrem dúvidas sobre o preenchimento, pois ainda não estão acostumados com a linguagem usada para falar sobre seu desempenho. Leia as expectativas com eles, uma a uma, retomando as atividades que foram realizadas para que fossem atingidas. No médio prazo, os alunos passarão a fazer isso com mais naturalidade e terão adquirido boas ferramentas para monitorar sua aprendizagem, ao passo que você os terá ajudado a desenvolver a habilidade de aprender a aprender, com maior grau de autonomia.

Após o preenchimento do *Can-do chart* (Tabela de Habilidades e Competências), oriente os alunos na organização de um tipo de *portfolio*, pasta em que guardarão a tabela e o cartão de identificação estudantil (que foi a produção individual de texto deste bimestre). Você também pode sugerir que incluam, no *portfolio*, a ilustração do cumprimento, acompanhada de legenda, feita na Situação de Aprendizagem 2. Essa pasta será retomada nos bimestres subsequentes, de modo que, ao final do ano, os alunos terão guardadas suas principais produções escritas, bem como as quatro Tabelas de Habilidades e Competências. Isso propiciará que observem a progressão de suas aprendizagens ao longo do ano letivo.

Se houver armários na sala de aula, você pode manter esses *portfolios* guardados para usá-los, com os alunos, nas épocas de fechamento dos bimestres e mostrá-los aos pais nas reuniões. Se isso não for possível, os alunos deverão guardá-los consigo, e será necessária uma boa conversa sobre a importância desse material, uma vez que faz parte do conjunto de procedimentos de avaliação.

Ainda como parte da avaliação, propomos a realização de uma prova com cinco questões, que possibilitará verificar, de forma individualizada, o desempenho dos alunos no bimestre.

## CAN-DO CHART

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	Consigo	Consigo, mas com ajuda	Ainda não consigo
1. Identificar níveis de formalidade em pequenos diálogos com cumprimentos em inglês.			
2. Comparar níveis de formalidade em cumprimentos em inglês e em português.			
3. Escolher entre cumprimentos mais formais ou mais informais de acordo com o interlocutor.			
4. Utilizar pistas verbais e não-verbais para inferir significados (em textos que descrevem gestuais usados em cumprimentos em diferentes culturas e em títulos que indicam o conteúdo de uma revista).			
5. Ilustrar gestuais usados por adolescentes brasileiros para trocar cumprimentos e produzir pequenas legendas em inglês para essas ilustrações.			
6. Reconhecer e usar números de 0 a 20 para fornecer informações pessoais.			
7. Preencher um formulário de assinantes com dados pessoais.			
8. Produzir cartões de identificação pessoal em inglês.			
9. Identificar o gênero de um texto (formulário para assinantes e cartão de identificação estudantil).			
10. Reconhecer o uso de <i>He/His</i> e <i>She/Her</i> para referirmo-nos a homens e mulheres.			
11. Transpor informações encontradas em um cartão de identificação estudantil para um parágrafo descritivo.			

Name: \_\_\_\_\_ Group: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

**PROVA DE LEM-INGLÊS**

Leia o texto para responder às questões 1 e 2.

**HIGH TEK MAGAZINE SUBSCRIPTION FORM**

First name: \_\_\_\_\_

Last name: \_\_\_\_\_

Address: \_\_\_\_\_

Zip code: \_\_\_\_\_

Email address: \_\_\_\_\_

Subscriptions of High Tek Magazine cost \$6.00 per year. Three e-zine issues will be emailed to the email address above. To order your subscription, payment must accompany this form.

1. Qual o gênero do texto? Onde você pode encontrá-lo?
2. Complete os campos do texto com suas próprias informações pessoais.
3. Escolha a imagem que ilustra a seguinte descrição: *Girls in Brazil are usually very warm and friendly – even when they meet for the first time. They usually kiss each other on the cheek.*



4. Jack Sullivan é o diretor de sua escola. Qual dessas frases você usaria para cumprimentá-lo?

- a) Hi, there, Jack!
- b) Good morning, Mr Sullivan!
- c) What's up, Jack?
- d) Hello, man!

5. Em inglês, o número que corresponde à informação *age: 11 years old* é:

- a) ten
- b) fifteen
- c) twelve
- d) eleven

## Respostas

Questão	Competência leitora e escritora	Respostas e justificativa
1	Identificar o gênero de um texto (formulário para assinantes).	<i>Trata-se de um formulário para assinantes de uma revista. O texto pode ser encontrado em uma das páginas da revista impressa ou online.</i>
2	Preencher um formulário de assinantes com dados pessoais.	<i>Respostas pessoais.</i>
3	Utilizar pistas verbais e não-verbais para relacionar imagem a texto que descreve gestuais usados em cumprimentos em diferentes culturas.	<i>Alternativa (a).</i>
4	Escolher entre cumprimentos mais formais ou mais informais de acordo com o interlocutor.	<i>Alternativa (b).</i>
5	Reconhecer e usar números de 0 a 20 para fornecer informações pessoais.	<i>Alternativa (d).</i>

## PROPOSTAS DE SITUAÇÕES DE RECUPERAÇÃO

A seguir, você encontra sugestões de atividades adicionais para trabalhar com os alunos que não revelaram a aprendizagem esperada neste bimestre.

**Cumprimentos e despedidas em inglês:** peça aos alunos que escrevam, em inglês, pequenos diálogos com cumprimentos e despedidas entre: dois amigos; um chefe e sua secretária; marido e mulher. Peça, também, que descrevam, em português, que gestos acompanham esses cumprimentos.

**Gestos que acompanham cumprimentos em diferentes culturas:** peça aos alunos que façam

uma pesquisa, em língua portuguesa, sobre rituais relacionados a cumprimentos em culturas diferentes daquelas que foram vistas nas aulas.

**Números de 0 a 20:** peça aos alunos que ilustrem conjuntos de objetos (bolas, maçãs, canetas e outros) de 0 a 20 e escrevam, ao lado de cada um deles, o número por extenso em inglês.

**Informações pessoais (nome, endereço, telefone, idade, endereço eletrônico) em fichas de assinantes:** peça aos alunos que encontrem, em revistas impressas ou *online* em língua portuguesa, formulários para assinantes. Esses formulários devem ser recortados ou impres-

sos e, além de preencher cada um dos campos, o aluno deve escrever, em inglês, ao lado de cada um deles, a palavra que corresponde à informação solicitada.

**Títulos de revistas e seu conteúdo:** peça aos alunos que leiam os títulos e resumos das revistas que estão listados no quadro a seguir e escrevam, em português, qual o conteúdo

principal de cada uma delas.

**Bicycling:** A popular road and mountain biking magazine. Includes practical tips to make riding more enjoyable.

**Bon Appetit:** The all-in-one monthly guide to fabulous food, fine wine, and fun entertaining.

**Acoustic Guitar:** The magazine for acoustic guitar players, from beginners to performing professionals.

**Astronomy:** Explore the universe in your own backyard with the most popular amateur astronomy magazine.

**The Economist:** Prestigious, international newsweekly on politics, business, finance.

**ELLEgirl:** Fashion ideas, do-it-yourself ideas, and fun stuff for girls wanting an alternative to the traditional teen magazine.

**The Hollywood Reporter:** News in the film, television and music industries.

**Home Entertainment:** Guide to home cinema, DVD, widescreen and digital TV.

**Road & Track:** Caters to vehicle enthusiasts by focusing on automotive subjects such as design, engineering, driving reports, road tests, racing coverage, and detailed technical discussions.

**Tennis:** The world's most popular tennis publication. Brings you exclusive step-by-step instruction from Playing Editor Pete Sampras.

Você também pode escolher outros títulos no *site* <<http://www.magazine-directory.com/index-t.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2008. Lá você

encontrará todo um diretório de revistas *online*, organizado em ordem alfabética pelo título da publicação.

## RECURSOS PARA AMPLIAR A PERSPECTIVA DO PROFESSOR E DO ALUNO PARA A COMPREENSÃO DO TEMA

### Algumas músicas e sites

Com a música “*Hello, Goodbye*”, dos Beatles, você pode retomar os cumprimentos, bem como discutir com seus alunos como, muitas vezes, os relacionamentos humanos são marcados por desencontros.

Em algumas outras canções, a temática tratada no bimestre aparece de modo menos direto, mas elas podem ser também interessantes. São elas: “*Mrs. Robinson*”, da dupla Simon e Garfunkel; “*Have You Met Miss Jones?*”, de Robbie Williams (na trilha sonora do filme *O diário de Bridget Jones*); “*Hello, It’s Me*”, de Todd Rundgren; “*You Don’t Know Me*”, de Ray Charles; “*Mr. Z*”, do Five; “*Goodnight, Goodnight*”, do Hot Hot Heat.

Para encontrar as letras das músicas, basta escrever o título, o nome do artista e a palavra *lyrics* em seu site preferido de busca na internet. Além disso, no site <[www.musicalenglishlessons.org/popsongs/index.htm](http://www.musicalenglishlessons.org/popsongs/index.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2008, você encontra diversas músicas organizadas por tema e tópicos para ser utilizadas em aulas de língua inglesa, desde o nível iniciante até o nível avançado.

### Sobre rituais de cumprimentos

Para saber mais sobre rituais de cumprimentos, você pode assistir a minipalestras, em inglês, sobre o tema, nos seguintes sites:

MANNERS-AND-BODY-LANGUAGE-ACROSS-CULTURES. Disponível em: <<http://www.videojug.com/interview/manners-and-body-language-across-cultures-2#how-do-greetings-differ-among-cultures>>. Acesso em: 17 out. 2008.

MANNERS-AND-BODY-LANGUAGE-ACROSS-CULTURE. Disponível em: <<http://www.videojug.com/interview/manners-and-body-language-across-cultures-2#how-do-i-know-how-to-greet-someone-of-another-culture>>. Acesso em: 17 out. 2008.

LINGUISTIC POLITENESS IN GERMAN-SPEAKING SWITZERLAND. Disponível em: <[http://www.linguistik-online.de/20\\_04/rash.html](http://www.linguistik-online.de/20_04/rash.html)>. Acesso em: 17 out. 2008. No site você encontra o relato de um projeto de pesquisa sobre a importância dos rituais de cumprimento em alemão. Apesar de não falar diretamente sobre a língua inglesa, o relato da pesquisa mostra a importância de conscientizar os aprendizes de uma língua estrangeira sobre aspectos culturais que influenciam as relações entre pessoas quando se encontram pela primeira vez.

### Sobre informações pessoais

No site a seguir, seus alunos poderão conhecer os diferentes personagens do desenho *Maya and Miguel* e com eles interagir, obtendo algumas informações pessoais.

MAYA & MIGUEL. Disponível em: <<http://pbskids.org/mayaandmiguel/english/friends/miguel/flash.html>>. Acesso em: 17 out. 2008.

No CD Interaction Students (distribuído para todas as escolas em setembro de 2007), há algumas atividades que focalizam informações pessoais na seção Multimedia Activities.

DISCOVERY EDUCATION. Disponível em: <[puzzlemaker.discoveryeducation.com/WordSearchSetupForm.asp](http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/WordSearchSetupForm.asp)>. Acesso em: 17 out. 2008. No *site* você pode montar caça-palavras para os alunos praticarem o vocabulário ensinado.

### Alguns filmes

*Escola de Rock (School of Rock)*. Direção: Richard Linklater. EUA, 2003. 108min. Livre. Comédia.

Conta a história de um guitarrista que, após ser expulso de sua banda, trabalha como professor em uma escola preparatória. Ele acaba se tornando professor de *rock' n'roll* e envolve os alunos em um projeto: criar uma banda de *rock* para competir com outras bandas.

Algumas explicações terão de ser feitas quando se descobre sobre esse projeto. As cenas relevantes para o tema deste 1º bimestre são da terceira até a quinta, pois nelas há a apresentação do professor, Mr Schneebly, pela diretora da escola e, também, a apresentação dos alunos quando o professor pergunta seus

nomes. Nessas cenas, é possível perceber os registros diferentes (mais ou menos formal), além do uso de gestuais para interagir com o outro. As expressões relevantes que aparecem nessas cenas do filme são, por exemplo:

- Children. This is Miss Dunham's substitute. This is Mr. Schneebly.
- You know what? Why don't you all call me Mr S?
- Dude, you gotta a disease.
- What's your name?
- Freddy Jones.
- We did it! Give me some, give me some, give me some! (gestuais)
- Have a good music class.
- Mr. S. What's going on?
- You! What's your name?
- Zack.

*Homem-Aranha (Spiderman)*. Direção: Sam Raimi. EUA, 2002. 121min. Livre. Aventura.

Filme sobre um garoto que é mordido por uma aranha radioativa e acaba adquirindo superpoderes. O filme conta o início dessa transformação e as primeiras aventuras que esse jovem viverá antes de assumir sua nova identi-

dade de super-herói. As cenas relevantes para o tema deste 1º bimestre são da primeira até a terceira, pois apresentam cumprimentos entre adolescentes e entre pessoas em um primeiro encontro (Harry Osborn apresenta seu pai, Norman Osborn, ao colega Peter Parker pela primeira vez). Fica claro o uso de registros diferentes entre Harry e Peter, entre Harry e seu pai e entre Peter e o pai de Harry. Além desse diálogo de apresentação, há um outro em que os tios de Peter Parker conversam com ele, quando ele volta para casa depois da excursão. As expressões relevantes que aparecem nessas cenas são, por exemplo:

- Thank you! Sorry I'm late! (Peter dirigindo-se ao motorista, após entrar no ônibus)
- Peter!
- Hi, Harry!
- Peter, may I introduce my father, Norman Osborn.
- I've heard so much about you. (Norman Osborn)
- Great honor to meet you, sir.

- Hey! You two! Let's move! (professor chamando Peter e Harry para começarem a excursão. Peter e Norman Osborn se despedem)
- Nice to meet you. (Peter)
- Hope to see you again. (Norman Osborn)
- Hi sweetie! You're just in time for dinner. (tia May)
- Hey! How you're doing *buddy*? How was the field trip? (tio Ben)

*Meu filho das selvas (Jungle 2 Jungle)*. Direção: John Pasquin. EUA, França, 1997. 105min. Livre. Comédia.

Conta a história de um nova-iorquino que descobre ter um filho de 13 anos que foi criado na floresta. Ao trazer o menino para Nova Iorque, muitas confusões acontecem. Esse filme, dada sua temática geral, possui inúmeros exemplos de diferenças culturais ou dos variados comportamentos entre pessoas da cidade grande (sociedade ocidental), seus valores, e pessoas que cresceram no meio indígena, com outra visão de mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitos fatores que desestimulam os professores, dentre eles a quantidade de alunos em sala de aula, a limitação de recursos disponíveis e o aparente desinteresse dos estudantes. Em face disso, muitas vezes sentimo-nos impelidos a restringir nosso trabalho, ensinando um número mínimo de conteúdos, simplificando a língua ao máximo, na expectativa de que, desse modo, os alunos sejam capazes de aprender.

Vale lembrar que, da perspectiva adotada, procuramos romper com essa situação negativa. Em vez de simplificar, optamos por trabalhar com a língua inglesa por meio de textos autênticos, muitas vezes complexos, e com mais conteúdos – reconhecemos – do que

nossos alunos estão preparados para assimilar. Assim, não se espera que eles memorizem tudo o que aprenderam, ou sejam capazes de compreender 100% dos textos que leram, ou, ainda, consigam usar tudo o que foi ensinado, expressando-se com autonomia em língua inglesa. A ideia é fornecer-lhes oportunidades de ampliação de seu repertório por meio de atividades nas quais a quantidade de exposição à língua seja significativamente grande.

Assim, após este bimestre, esperamos que seus alunos tenham se familiarizado um pouco mais com a língua, principalmente no que diz respeito aos diferentes rituais de cumprimentos e às trocas de algumas informações pessoais.