

Anna Renata da Silva Marcondes Nascimento

**CRITÉRIOS DE ESCOLHA DE UNIDADES DIDÁTICAS
PARA O ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO
FUNDAMENTAL EM DISCUSSÃO**

Taubaté - SP

2007

Anna Renata da Silva Marcondes Nascimento

**CRITÉRIOS DE ESCOLHA DE UNIDADES DIDÁTICAS
PARA O ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO
FUNDAMENTAL EM DISCUSSÃO**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do curso de Mestrado em Linguística Aplicada, sob orientação da Profa. Dra. Tania Regina de Sousa Romero, na Universidade de Taubaté.

Taubaté - SP

2007

N244c Nascimento, Anna Renata da S. Marcondes

Critérios de escolha de unidades didáticas para o ensino de inglês no ensino fundamental em discussão/Anna Renata da S. Marcondes Nascimento.- 2007.

161f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2007.

Orientação: Profª Drª Tânia Regina de Souza Romero, Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Livros didáticos - critérios. 2. Unidades didáticas. 3. Linguagem. 4. Senso crítico. I. Título

ANNA RENATA DA SILVA MARCONDES NASCIMENTO

CRITÉRIOS DE ESCOLHA DE UNIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM DISCUSSÃO

Data: _____

Resultado: _____

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. _____

Assinatura _____

Profa. Dra. _____

Assinatura _____

Profa. Dra. _____

Assinatura _____

Dedico este trabalho às minhas filhas,
Anna Melissa e Anna Gabriela,
que só me dão alegria de viver.
Ao meu marido, Luciano,
pelo incentivo e companheirismo,
Aos meus pais, João Bosco e Dorinha,
que estão sempre ao meu lado, torcendo por mim.

À querida professora, Marina Quintanilha da Silva,
Pelo carinho e pela memorável capacidade de envolver seus alunos no processo de
aprendizagem.

(in memoriam)

Agradecimento Especial

À querida Professora Dra. Tania Regina de Souza Romero,
pela intensa dedicação e seriedade com que conduziu a minha orientação,
pelo apoio constante em acreditar na minha capacidade para elaboração deste trabalho,
pelas palavras acolhedoras, a cada momento que me sentia insegura para o
desenvolvimento desta pesquisa,
e pela carinhosa amizade que nasceu durante esta trajetória.

Agradecimentos

À Secretaria do Estado da Educação, pela Bolsa Mestrado.

À Dirigente Regional de Ensino de Pindamonhangaba, Profa. Gicele de Paiva Giúdice, pelo incentivo ao crescimento profissional.

A todos os docentes do Curso de Mestrado, pelas contribuições à minha pesquisa.

À Profa. Dra. Solange Terezinha Ricardo de Castro, pelo vasto conhecimento compartilhado.

Às Profa. Dra. Maria Aparecida Caltabiano M. B. da Silva e Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva, pelas valorosas contribuições dadas a esta pesquisa durante a banca de qualificação.

Ao Prof. Dr. Francisco Estefogo, pela generosidade em aceitar a participar da Banca Julgadora.

À profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, pelas contribuições de suas aulas à minha pesquisa.

À querida amiga, profa. Mestre Sônia Natália de Lima, pelas preciosas contribuições oferecidas à minha pesquisa.

Às queridas amigas, Maria Cláudia e Lúcia, companheiras de Mestrado, pela amizade e pelas contribuições na elaboração deste trabalho.

A todos os colegas de Mestrado, pelos momentos deliciosos que passamos juntos.

À Patrícia, secretária do Curso de Mestrado, pela atenção dedicada durante todo o período do curso.

À coordenadora da Oficina Pedagógica, da Diretoria de Ensino de Pindamonhangaba, querida Profa. Ana Maria Turci Lopes Ribeiro, pela compreensão em momentos de dificuldade, pelo respeito, pelo carinho e pelo incentivo à qualificação profissional.

Aos colegas da Oficina Pedagógica, Dione, Luciana, Juliani, Douglas, Antonio, Christina, Regina, Célia, Nélif, Ângela, Clóvis, D. Rute, Geni e Roberto, pela amizade e contribuições durante o período do Curso de Mestrado.

Ao meu marido, Luciano, pelo apoio incondicional no percurso desta pesquisa.

Aos meus pais, João Bosco e Maria Auxiliadora, pelo incentivo e pelo investimento aos meus estudos, que começou há muitos anos atrás.

À minha irmã, Anna Cláudia, pela amizade em todos os momentos.

Às minhas filhas, Anna Melissa e Anna Gabriela, que mesmo sem entender o que é um Curso de Mestrado, estavam familiarizadas com a idéia de ter uma mamãe fazendo Mestrado.

A **Deus**, por me abençoar sempre, dando-me condições de participar de um Curso de Mestrado.

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância
figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

(Carlos Drummond de Andrade)

NASCIMENTO, A. R. da S. M. **Critérios de escolha de unidades didáticas para o ensino de inglês no ensino fundamental em discussão.** 2007. 161 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Departamento de Pós-Graduação. Universidade de Taubaté, Taubaté.

RESUMO

O foco desta pesquisa, inserido no projeto de auto-avaliação de professor de línguas, na linha de pesquisa de formação de professores da UNITAU, é a análise de meus critérios para a seleção de unidades didáticas em livros didáticos de inglês para aulas do ensino fundamental na rede estadual de ensino. Considero que a análise destes critérios me dará condições para analisar uma ação relevante de minha própria prática pedagógica, também comum a vários colegas de meu contexto. Apóio-me nos PCN-LE (1998) para analisar os meus critérios de seleção, pois é função destes documentos orientar o ensino nas escolas públicas estaduais. Além dos PCN-LE (1998), levo em conta os critérios de análise de outros autores, como Leffa (2003), Dolz & Schneuwly (2004) e Ramos (2006). O objetivo principal é averiguar se meus critérios de escolha estão de acordo com os PCN-LE (1998), que, por sua vez, sugerem um trabalho voltado à construção da base para o engajamento discursivo como meio para o desenvolvimento do senso crítico. Baseio-me principalmente em Silva (2000) e Moita Lopes (2003) para fundamentar as minhas discussões concernentes ao enfoque crítico. Metodologicamente, esta pesquisa igualmente se enquadra na perspectiva crítica, com base em Magalhães (1994) e Pennycook (2004), pautando a análise dos dados em Teorias de Ensino-Aprendizagem e de Linguagem e as ações da Reflexão Crítica (Smyth, 1998). Além de meus critérios de escolha, analisei três unidades didáticas de diferentes livros didáticos de inglês para verificar se estão de acordo com os PCN-LE (1998). Concluo a pesquisa refletindo criticamente sobre a minha prática docente ao longo destes dez anos, verificando que os critérios de escolha devem estar atrelados aos pressupostos dos PCN-LE (1998) e com as demais teorias, tal como a teoria de ensino-aprendizagem e de linguagem, para que o trabalho com as unidades didáticas selecionadas possa favorecer a construção da base para o engajamento discursivo e para o desenvolvimento do senso crítico.

Palavras-chave: critérios, livro didático, unidade didática, linguagem, senso crítico

ABSTRACT

Criteria of choice of Didactics Units to the teaching of English in the Fundamental Teaching

The focus of this research, in line with the project of self-evaluation of language teachers, in the research line of teachers' formation at UNITAU, is the analysis of my criteria to the selection of didactics units in English schoolbooks to teach in the fundamental teaching in the state public schools net. I consider that the analysis of these criterions will give me conditions to analyze an important action from my own pedagogical practice, also common to several colleagues in my context. I am based upon PCN-LE (1998) to analyze my criterions of selection, because it is function of these documents to guide the teaching of state public schools. Besides PCN- (1998), I examine carefully the criterions of analysis from other authors, like Leffa (2003), Dolz & Schneuwly (2004) and Ramos (2006). The main objective is to inquire if my criterions of choice are according to PCN-LE (1998), whereas suggest a work related to the construction of basis to the discursive engagement as a way to the development of critical sense. I am based upon mainly in Silva (2000) and Moita Lopes (2003) to found my discussions about the critical focus. Methodologically, this research equally is conformed in the critical perspective, as suggested Magalhães (1994) and Pennycook (2004), guiding the data analysis in Teaching-Learning and Language Theories and also the actions of Critical Reflection (Smyth, 1998). Right away, besides verifying if my criterions of choice are according to PCN-LE (1998), I also analyze three didactics units from different English schoolbooks. I conclude this research reflecting critically about my pedagogical practice during these last ten years, investigating that the criterions of choice must be sure to the theories from PCN-LE (1998) and the Teaching-Learning and Language Theories in order to make possible the construction of basis to the discursive engagement to achieve the development of critical sense.

Key-words: criteria, schoolbooks, didactics units, language, critical sense.

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica	17
1.1 – Unidades Didáticas	17
1.1.1 – O Trabalho com Livros Didáticos	17
1.1.2 – A ideologia nos Livros Didáticos	21
1.1.3 – O que é Consciência Crítica ?	25
1.1.4 – Critérios de Avaliação e Elaboração das Unidades Didáticas	30
1.1.4.1 – Critérios segundo os PCN-LE	30
1.1.4.2 – Critérios segundo Ramos	35
1.1.4.3 – Critérios segundo Leffa	38
1.1.4.4 – Critérios segundo Dolz & Schneuwly	38
1.1.4.5 – Comparação dos critérios de seleção de Unidades Didáticas	40
1.2 – Construção do conhecimento	41
1.2.1 – Teorias de ensino e aprendizagem	42
1.2.1.1 – A visão Behaviorista	43
1.2.1.2 – A visão Cognitivista	44
1.2.1.3 – A visão Sóciointeracionista	49
1.2.2 – Teorias de linguagem	52
1.2.2.1 – A visão Estruturalista	54
1.2.2.2 – A visão Funcional	55
1.2.2.3 – A visão Sóciointeracional	56
1.2.3 – Reflexão Crítica	59
Capítulo 2 – Metodologia	66
2.1 – Escolha de metodologia	66
2.2 – O contexto de pesquisa	70
2.3 – A escolha das Unidades Didáticas	71
2.4 – Procedimento de análise	71
Capítulo 3 – Discussão dos Dados	74
3.1 – Discussão da primeira pergunta de pesquisa	74
3.2 – Discussão da segunda pergunta de pesquisa	85
3.2.1 – Análise da UD1	85
3.2.2 – Análise da UD2	86
3.2.3 – Análise da UD3	88
3.2.4 – Resumo das respostas da primeira e da segunda pergunta de pesquisa	93
3.2.4.1– Resumo da análise da UD1	93
3.2.4.2– Resumo da análise da UD2	94
3.2.4.3– Resumo da análise da UD3	95
Capítulo 4 – Considerações Finais	96
Referências	100
Anexos	107

Índice de Quadros

	Página
Quadro 1 – Visão Geral dos Livros Didáticos selecionados	79
Quadro 2 – Visão Geral das Unidades Didáticas	79

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa surgiu da minha experiência como professora de língua inglesa, em salas de ensinos fundamental e médio, na rede pública do Estado de São Paulo. A análise de unidades didáticas contemplou a minha necessidade de entender melhor como um material didático pode contribuir para a aprendizagem, tanto no que diz respeito aos conteúdos, quanto aos temas discutidos.

A importância de se ensinar os conteúdos gramaticais para a aprendizagem de língua estrangeira, em meu entender, estava calcada em como era utilizada a linguagem nas unidades didáticas de livro didático para despertar o interesse do aluno para a aprendizagem de uma nova língua e de que forma a aprendizagem de uma nova língua favorece o desenvolvimento do senso crítico do aluno.

A motivação original para minha pesquisa, portanto, era a vontade de ensinar inglês de forma mais prazerosa, utilizando-me dos temas transversais, recomendados pelos PCN-LE (1998), para assegurar o interesse aos tópicos discutidos em sala de aula, objetivando sempre uma reflexão e até mesmo uma orientação para que o aluno tivesse condições de vivenciar problemas ou dificuldades comuns de sua faixa etária. Ao mesmo tempo em que prazerosa para o aluno, a minha aula deveria ser útil, propiciando a aprendizagem de conteúdos gramaticais. Ou seja, eu objetivava fazer com que o aluno se interessasse e tivesse contentamento ao aprender gramática e vocabulário.

Despertar prazer e promover engajamento, entretanto, me pareceram objetivos insuficientes, principalmente considerando minha leitura inicial sobre teorias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e os pressupostos de Moita Lopes (2003) em relação à importância de se ensinar língua estrangeira aos alunos.

Assim, indo ao encontro dessa motivação, proponho nesta pesquisa, um estudo que tenha como objetivo verificar se a análise de meus critérios de seleção de unidades didáticas, em livros didáticos para aulas no ensino fundamental da Rede Pública, estão adequados e em consonância com os pressupostos dos PCN-LE (1998) e com a literatura que fundamenta esta pesquisa.

Dentre as dissertações recentes que investigam unidades didáticas, destaco alguns estudos: Silva, M. (1988) que faz um estudo cronológico em livros didáticos brasileiros para o ensino de inglês. A autora investiga como os livros didáticos têm acompanhado as mudanças metodológicas, no que concerne à atualidade dos livros e como eles refletem as orientações sugeridas nos seus próprios manuais. Para investigar qual o método utilizado pelos livros didáticos, é feita uma pesquisa sobre os principais métodos de ensino desde a Antiguidade até os dias atuais. Pasquale (2003), que analisa a produção de material didático para ensinar inglês, observando as teorias de ensino-aprendizagem e linguagem que permeiam na atividade docente. O autor verifica se as unidades de ensino “Gênero/Texto Propaganda e Gênero Notícia” refletem o que os professores entendem por teorias de ensino-aprendizagem e linguagem dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva. É também objetivo do autor que os alunos desenvolvam uma postura crítica. Villani (2003) analisa o processo de transformação na elaboração e aplicação de uma unidade didática em sala de aula. O autor explica que as transformações ocorridas são resultados de um trabalho coletivo com mais duas professoras e que, nessa pesquisa, foi feita uma reflexão sobre as influências dessas mudanças em sua (do autor) prática pedagógica. Nogueira (2005), cujo foco está na elaboração e avaliação de unidade didática para aplicação em sala de aula, verifica como uma unidade didática elaborada pela própria professora-pesquisadora pode contribuir para o processo de aprendizagem de seus alunos. A autora se baseou nas

abordagens de ensino-aprendizagem e linguagem para a elaboração de sua unidade didática.

Encontra-se na literatura ainda outras indicações, tais como: Coracini (1999) que defende a legitimação do livro didático, focalizando a ética de um grupo social e como o material, escolhido pela escola ou pelo professor, lida com os valores de um determinado contexto social; Silva, E. (2000) traz uma longa discussão sobre os critérios para uma avaliação crítica atrelados ao tema discutido em sala de aula; Ramos (2006) sugere critérios para a avaliação de unidades didática; Leffa (2003) também levanta pressupostos para a escolha e avaliação de livros didáticos, calcados nas teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem e, finalmente, Tílio (2004) que discute a ideologia da linguagem e dos textos encontrados em algumas unidades didáticas.

Baseando-me nos estudos citados acima, procuro, neste estudo, inserido no projeto de auto-avaliação de professor de línguas, na linha de pesquisa de formação de professores, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté, refletir como as unidades didáticas selecionadas por mim podem influenciar na minha prática pedagógica, considerando os PCN-LE (1998)-documentos que tem orientado o ensino em Instituições Públicas, cuja Unidade Escolar em que leciono está vinculada. Os pressupostos dos PCN-LE (1998) sugerem um ensino voltado para uma visão sociointeracionista de ensino e aprendizagem.

O diferencial da minha pesquisa em relação aos outros trabalhos citados está na análise de meus critérios de escolha das unidades didáticas. Investigo como os meus critérios estão em relação aos PCN-LE (1998) e aos critérios de análise de alguns autores, como Leffa (2003), Dolz & Schneuwly (2004) e com base em Ramos (2006).

Desta forma, analisando as minhas escolhas de unidades didáticas de livros de língua inglesa para a 8ª série, esta pesquisa está direcionada para responder as seguintes perguntas:

- 1- Quais eram os meus critérios de escolha de Unidades Didáticas antes do curso de Mestrado em LA?
- 2- Em que medida os meus critérios de seleção estavam adequados às propostas dos PCN-LE e da literatura que fundamenta esta pesquisa?

Este estudo está organizado como descrito abaixo:

No Capítulo 1, apresento a fundamentação teórica que dá embasamento para esta pesquisa. Discuto, nessa primeira parte, a formação reflexiva do professor, a linguagem nas unidades didáticas, os critérios de avaliação de unidades didáticas, as teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem, e as sugestões dos PCN-LE (1998) no que concerne o ensino de inglês para o ensino fundamental.

No Capítulo 2, apresento a metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse capítulo, discuto a abordagem metodológica escolhida para analisar os dados, o contexto de pesquisa, a descrição das unidades didáticas, os meus critérios de seleção de unidades didáticas antes do curso de Mestrado em Linguística Aplicada e o procedimento de análise desta pesquisa.

No Capítulo 3, apresento a discussão dos dados, objetivando responder às perguntas de pesquisa, fundamentando-me nos pressupostos teóricos que sustentam este estudo.

Finalmente, no Capítulo 4, apresento as considerações finais, focando as contribuições desta pesquisa para o trabalho dos professores de língua que visam uma postura reflexiva crítica.

Capítulo 1 – Fundamentação Teórica

Neste capítulo, teço considerações sobre a literatura que embasa esta pesquisa. Discuto aqui o conceito de unidades didáticas e as características em relação à linguagem e a sua ideologia. Também, neste capítulo, apresento critérios para a avaliação de unidades didáticas.

Desenvolvo ainda um item sobre construção do conhecimento que enfoca teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem e a Reflexão Crítica. Esses subitens demonstram possibilidades de se desenvolver a construção do conhecimento no trabalho com livros didáticos em sala de aula para o ensino de inglês.

1.1-UNIDADES DIDÁTICAS

Considerando que um dos principais focos desta pesquisa é o meu trabalho com as unidades didáticas (doravante UD), de livros didáticos, para usá-las no IV Ciclo do Ensino Fundamental , na escola pública estadual em que atuo, inicio este capítulo com discussão sobre livros didáticos (doravante LD), sobre a ideologia e a linguagem das unidades didáticas, sobre a consciência crítica e, finalmente, alguns critérios para avaliação e seleção das UD, baseadas nos PCN-LE (1998) como padrão a ser seguido nas escolas públicas estaduais.

1.1.1- O Trabalho com livros didáticos

Para poder aprofundar-me na análise das UD, inicio com as considerações de Richards (2002) sobre os livros didáticos. O autor afirma que os livros didáticos são componentes importantes nos programas de ensino de línguas, pois funcionam como

base do que o aluno recebe para a aprendizagem da língua e da sua prática que acontecem durante as aulas.

Ainda para Richards (2002), os LD podem também lançar os conteúdos a serem trabalhados. Em alguns casos, o LD serve como orientador para o trabalho do professor, servindo também como guia para professores inexperientes, sugerindo, dessa forma, como o professor deve planejar e ensinar. O LD pode também auxiliar na aprendizagem do aluno sem a presença do professor.

Muitas vezes, utilizei o livro didático como orientador de meu trabalho em sala de aula; seguia as instruções recomendadas pelo material e as aplicava em aulas de inglês. Eu escolhia o LD que pretendia trabalhar, por meio de critérios que serão explicados no capítulo de Metodologia. Desta maneira, tornava-se mais prático o preparo das minhas aulas.

Para Richards (2002), todavia, é importante entender que a maior parte do ensino de línguas, que acontece em todo o mundo, é proveniente do imenso comércio de LD. Portanto, para professores com conhecimento profissional, é crucial saber adaptar os LD para o ensino que pretende desenvolver e para o público a que o ensino se volta.

Quando percebi a necessidade de adaptação do LD ao meu público alvo, comecei a me preocupar muito com o tipo de atividades e textos, aproveitados de LD, que eu levava para a sala de aula. Assim, comecei a pesquisar LD que oferecesse temas e atividades que pudessem ser interessantes aos meus alunos.

Richards (2002:26) compara as vantagens e desvantagens do uso de livros didáticos, de acordo com a forma que são usados e com a adequação de seus contextos. Os aspectos positivos são: (a) apresentam a estrutura e o conteúdo a serem trabalhados no programa, podendo organizar melhor o que será ensinado durante o curso; (b) padronizam as instruções de ensino, para que qualquer aluno possa receber o mesmo

conteúdo e ser avaliado da mesma forma; (c) mantêm a qualidade de ensino, pois se o material for bem desenvolvido, os alunos podem ser apresentados a diferentes materiais e ter condições de acompanhá-los apropriadamente; (d) oferecem uma variedade de recursos, como livros para atividades extras, CD ROM, vídeos, CD e cassetes, guia para os professores; (e) são eficientes, otimizam o tempo de trabalho dos professores, pois o professor pode se dedicar melhor à aula ao invés de ter que produzir materiais; (f) oferecem modelos para o ensino efetivo da linguagem, dando suporte para os professores que não são nativos da língua inglesa; (g) treinam professores inexperientes por meio de “guias aos professores” de como o material deve ser utilizado; (h) são visualmente atrativos, pois, por serem comercializados, oferecem um padrão altíssimo de estética e forma em sua apresentação.

Por outro lado, os aspectos negativos para o uso do LD, são: (a) podem conter uma linguagem não autêntica em seus textos, diálogos e outros aspectos de conteúdo, uma vez que normalmente não são fundamentados em usos reais, por serem construídos para apresentar alguns pontos que devem ser trabalhados pelo professor; (b) podem distorcer o seu conteúdo, devido à necessidade de serem aceitos em diferentes culturas, evitam, muitas vezes, temas que trazem controvérsias, podendo também serem portadores de normas a serem seguidas; (c) podem não refletir a necessidade dos alunos, pois são elaborados para o mercado mundial, não alcançando particularidades de seu público-alvo; (d) podem esconder o trabalho dos professores, se o professor se permitir seguir literalmente os manuais para tomar suas decisões em relação ao ensino; (e) são caros, por serem comerciais, resultando na dificuldade de aquisição, por parte dos alunos, por motivo de altos preços.

Tílio (2004) ratifica que o Livro Didático facilita o trabalho docente, mas também atrapalha o ensino, pois projeta e limita o trabalho do professor. O autor

comenta sobre uma grande discussão a respeito dos temas encontrados nas UD de LD, pois são escritos de forma tão autoritária, proveniente de sua ideologia, que seus significados aparecem verdadeiros, não deixando para o leitor a alternativa de aceitar ou não o que está sendo transmitido, impondo-se uma verdade absoluta.

Tílio (2004:3) complementa:

A crença na sabedoria suprema do material publicado coloca professores e alunos sob a ditadura do livro didático. Essa ditadura é forte ao ponto de abandonar-se o currículo e seguir-se o livro ao pé-da-letra.

Richards (2002) salienta, portanto, que os livros didáticos devem sempre ser adaptados para serem eficazes ao contexto em que são inseridos. A adaptação pode ser de várias maneiras, como por exemplo:

- (a) Mudar o conteúdo de acordo com a necessidade dos alunos, relacionando tais mudanças a fatores como idade, gênero, classe social ou aspectos culturais.
- (b) Adicionar ou retirar conteúdos, pois o LD pode não estar de acordo com o programa a ser trabalhado. Algumas atividades da UD podem ser omitidas, se não estiverem de acordo com os objetivos de ensino do planejamento.
- (c) Reorganizar conteúdos é necessário na prática do professor, pois deve haver uma seleção do que será trabalhado, e essa seleção deve ser ordenada em seqüências do que o professor considera mais apropriado.
- (d) Omitir itens importantes também pode acontecer no LD. Para contornar tal problema, o professor deve adicionar conteúdos, que julga serem importantes.
- (e) Modificar as tarefas pode ser uma solução para que seja dado um outro foco à atividade, ao invés do que o exercício oferece, considerando as características e necessidades de seu contexto.
- (f) Estender tarefas também deve ser uma prática, pois alguns exercícios podem não ser suficientes ao que o professor pretende trabalhar em sala de aula.

Para Tílio (2004), muitos programas de ensino não se preocupam em elaborar um currículo a ser cumprido, pois o livro didático é considerado o próprio currículo, ou seja, o simples fato de se adotar um livro didático, para muitos professores, significa ter o currículo pronto.

Como trabalho em escola pública estadual, tenho liberdade de escolha do material em que me baseio para preparar as minhas aulas. Entretanto, mesmo tendo essa liberdade, por muitas vezes escolhi alguns LD que não eram adequados ao meu público. Como já abordei anteriormente, passei a me preocupar com o tipo de material que eu escolhia para que fosse adequado aos meus alunos.

1.1.2- A ideologia nos Livros didáticos

Citeli (1993) afirma que a ideologia que está inserida no LD, desfrutando-se da proposta de ensinar, ocupa uma posição bem persuasiva. Ou seja, o livro didático e a ideologia que o permeia, podem exercer grande influência na constituição do aluno, uma vez que não há nada isento de ideologia.

A ideologia, para Bakhtin (1998), está nas palavras, pois ao mesmo tempo em que estão inseridas em uma realidade, são ainda capazes de refletir uma outra realidade.

A ideologia das palavras aparece no livro didático, inserido e utilizado na educação consciente, reforça Tílio (2004).

O autor enfatiza que o Livro Didático não é o “detentor de conhecimento”, mas sua função é contribuir para orientar o aluno na construção dos conhecimentos relevantes para a sua vida social. Desta maneira, serve como instrumento de mediação para auxiliar no entendimento do significado e na construção do conhecimento. As unidades didáticas que perfazem o LD, portanto, devem dar condições para que os

alunos possam pensar criticamente. Considerando-se que o livro transmite valores, o papel do professor deve ser o de orientar o aluno a analisar, avaliar, discutir e, inclusive não aceitar o que está sendo proposto. Com o uso do LD, deve-se tomar cuidado para que valores sociais da cultura alvo sejam considerados dialeticamente, isto é, de modo a se considerar criticamente a diversidade. Há algumas editoras que exigem livros que tratem de questões culturais de maneira zelosa para não causar controvérsia ou discussão, embora, seja necessário acrescentar que controvérsia e discussão são benéficos ao desenvolvimento da postura crítica. Tílio (2004) critica o trabalho com LD, no que se refere aos aspectos culturais de uma sociedade, por limitar-se muitas vezes às características triviais, como comidas, hábitos e costumes de um determinado grupo. Há possibilidades de se transmitir noções preconceituosas em relação às características culturais que estão sendo apresentadas.

Seguindo este raciocínio, Tílio (2004) conclui que se deve tomar cuidado com o uso indiscriminado do Livro Didático para o ensino de inglês, pois corre-se o risco de não se levar em consideração o contexto comunicativo e a realidade sociocultural dos alunos. Assim, o professor deve estar consciente de sua proposta pedagógica, no momento de escolha do LD que pretende trabalhar, planejando um bom aproveitamento do melhor que o material tem para oferecer; rejeitando, então, o que não for conveniente para seus objetivos de ensino.

Outro aspecto importante a ser considerado é a visão de Coracini (1999) sobre o LD em relação a sua legitimação no que diz respeito ao seu trabalho na escola, visto que a instituição educacional é responsável por preparar o cidadão para a vida social segundo os valores que a sociedade aceita como seus, ao mesmo tempo em que os constrói. As regras na escola (tais como o bom aluno e o mau aluno, o bom professor e o mau professor, o ensinar e o aprender), para a autora, definem as relações de poder e

reconhecem alguns conceituados valores como verdades por um determinado grupo social, e é por meio destas verdades que a ética na escola é definida.

Todo processo de legitimação, segundo Coracini (1999:33), provém do “reconhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social”. Neste contexto, o LD funciona como orientador de verdades a serem seguidas pelos membros da escola, tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Entretanto, para Coracini (1999), a escola contempla seus valores segundo seus interesses, pois, afirma a autora, que uma vez que as escolhas discursivas feitas pela instituição escolar refletem interesses, valores e necessidades que esta apóia, cooperam assim para a sua modificação.

Souza (1999) ao dizer como se lidar bem com o LD afirma que:

... o livro didático pressupõe a possibilidade, a ele intrínseca, de promover a possibilidade de o professor “reger” o livro, ao mesmo tempo em que há a construção de uma identidade, através da constituição de uma posição de sujeito. Esse controle ou “regência” é favorecido e se constitui a partir das condições de produção de sua existência, ou seja, pelo fato de o livro ser um paradigma no contexto escolar brasileiro: ele faz parte de uma tradição e está inserido em um contexto que prioriza a transmissão de conhecimento via LD. (SOUZA, 1999:94)

Ainda para Souza (1999), o LD tem sido o principal mediador no ensino-aprendizagem das instituições escolares, sendo, principalmente, a maior fonte de material didático nas escolas da rede oficial de ensino para transmissão de conhecimento. Assim, o LD é um promotor de aprendizagem que contribui para o ensino do conhecimento científico durante a vida escolar do aluno.

A autora ressalta ainda que os processos ideológicos perpassam os textos; logo, a necessidade de se compreender não só os processos envolvidos na formação de textos, mas também a posição do sujeito-leitor em relação a eles, ou seja, de que maneira o leitor enquanto agente se constitui no processo de aprendizagem de uma língua.

Para argumentar sobre a questão do leitor como agente social, baseio-me em Moita Lopes (2005). É importante evidenciar que o autor não se refere especificamente à ideologia de LD, mas à importância do ensino do inglês, de forma geral, como um meio de ampliar oportunidades sociais. Essas oportunidades são conquistadas através do ensino crítico da linguagem, neste caso, do inglês, por ser a língua encontrada na maior parte dos discursos internacionais.

Moita Lopes (2005) complementa que o acesso à linguagem pode levar o aluno a agir e a pensar globalmente, ao contrário de algumas pessoas que pensam apenas em vidas locais, ou seja, a linguagem dá acesso para entender o mundo e não somente o que acontece ao redor do indivíduo. A educação em inglês oferece contribuições para que o aluno interprete o mundo em que vive. A valorização da educação lingüística é crucial para o indivíduo ir ao encontro das necessidades do mundo contemporâneo. Moita Lopes (2005:11) conclui: “Este é um mundo no qual a palavra é cada vez mais fundamental para viver, trabalhar e aprender”.

Silva, E. (2000) ratifica que a linguagem contém uma visão de mundo imposta quando se aprende os significados das palavras, e que suas relações no contexto são determinadas por fatores sociais que contém uma forte carga ideológica. A autora complementa, salientando que:

A ideologia dominante muitas vezes acarreta certa estreiteza e rigidez de pensamento. O aluno não consegue aquilatar o seu ponto de vista mediante outras perspectivas ou estruturas conceituais que lhe permitam um pensar multilógico. (SILVA, 2000:110)

Semama (1984:24) conclui que a linguagem, mesmo não sendo um órgão do corpo humano, tem mais relevância que um órgão, pois, é por meio da linguagem que o ser humano eterniza a sua presença no ambiente em que vive.

1.1.3- O que é consciência crítica?

Considerando que os temas centrais dos PCN-LE (1998:15) são “a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE”, discuto neste item a importância do desenvolvimento do senso crítico, uma vez que meus questionamentos remetem a este fator considerado fundamental para o desenvolvimento do educando.

Para Lipman (1995:172) “o pensar crítico é o pensamento que facilita o julgamento, pois se fundamenta em critérios, é autocorretivo e é sensível ao contexto”. Ou seja, os critérios são considerados uma das ferramentas mais confiáveis para se fazer um bom julgamento. Os alunos, portanto, devem conseguir entender a utilização de critérios para alcançar o pensamento crítico. O pensamento crítico se mostra autocorretivo, por exemplo, quando um indivíduo, ao pensar sobre as suas próprias ações, tenta descobrir seus erros para corrigi-los. E, para o desenvolvimento do pensar crítico, é também necessário que o professor tenha sensibilidade ao contexto, portanto, devem ser consideradas algumas características do público alvo, tais como idade, situação sócio-histórico-cultural e necessidades dos alunos em relação à aprendizagem.

Segundo Lipman (1995), o pensamento crítico se manifesta na habilidade de julgar de maneira fundamentada em critérios relevantes e adequados, levando em conta a sensibilidade ao contexto e pressupondo a capacidade de autocorreção.

Seguindo esta perspectiva, Silva, E. (2000) explica a importância das características do senso crítico para o trabalho com os alunos. A autora entende o senso crítico:

[...] não só como a capacidade de analisar racionalmente os eventos ou problemas que são apresentados, mas principalmente como a racionalidade temperada pelo julgamento (sendo que este último deve mostrar-se comprometido com a ética). Muitos acreditam que basta dar ensejo a discussões em sala de aula para que os alunos, espontaneamente, desenvolvam sua capacidade crítica de analisar os dados do mundo real. (SILVA, E. 2000:51)

Para Silva, E. (2000), ainda, ao se criticar, deve-se julgar, analisar e avaliar de acordo com determinados padrões. Não é a crítica um apontamento de erros não analisados, mas sim o cuidado de julgar fatos embasados teoricamente, considerando os aspectos intermediários entre os defeitos e qualidades daquilo que se critica.

Silva, E. (2000), em consonância aos PCN-LE, ratifica a importância do desenvolvimento do senso crítico pelos alunos, pois o uso da razão e a capacidade de ser criterioso fazem com que o aluno tenha condições de pensar e analisar o mundo em que vive. É função da escola propiciar condições para que os alunos passem a pensar para resolver problemas, tanto de forma individual, como também com os outros colegas, quando se encontrarem em condições problemáticas.

Os critérios, segundo Lipman (1995:173), são as razões que orientam o curso dos julgamentos. São extremamente importantes, pois o pensamento crítico “emprega tanto os critérios quanto é aquele que pode ser estimado por recorrer aos critérios”. Por sua vez, para ser avaliado, um critério deve submeter-se a um julgamento orientado por outros critérios, denominados megacritérios. Silva, E. (2000) contempla os critérios como embaixadores dos julgamentos que fazemos com uma importância relevante para a crítica.

A escolha dos critérios, ressalta Silva, E. (2000), deve ser adequada às características de uma situação específica. A adequação dos critérios está atrelada à pertinência e confiabilidade que eles apresentam. É imprescindível levar em conta as razões que comprovam os critérios e os resultados experienciados pelas pessoas que fazem uso destes. A busca de confiabilidade dos critérios deve ser calcada em estudos especializados sobre o que está sendo julgado, a fim de respaldar esses critérios em razões confiáveis.

Os critérios, segundo Silva, E. (2000), são ferramentas que contribuem para um julgamento coerente e pertencem ao mecanismo metodológico da investigação para propiciar o julgamento lógico, ou seja, o que consiste em discernir e avaliar as relações prementes ao que for julgado.

Silva, E. (2000) comenta ainda o valor de um bom julgamento. Segundo a autora, o bom julgamento é aquele que utiliza critérios que considerem não só os aspectos racionais, mas também os aspectos éticos pertinentes ao que está sendo julgado.

Para concluir a relação dos julgamentos com o pensar crítico, Silva (2000:58) enfatiza:

[...] os julgamentos podem ser considerados como sendo as conseqüências do pensamento crítico. Nesse sentido, se a sabedoria é entendida como a capacidade de tecer bons julgamentos, somente pode tornar-se sábio aquele que for capaz de desenvolver o pensamento crítico.

Portanto, a autora defende a importância de se desenvolver o pensamento crítico como uma forma de aquisição de sabedoria.

Encontra-se o mesmo enfoque na argumentação de Moita Lopes (2003), que defende a construção da base para o engajamento discursivo para estimular o desenvolvimento do senso crítico.

Engajamento discursivo, segundo Cristóvão (1999:40), baseada nos PCN-LE, é “a capacidade de se envolver e envolver os outros no discurso”, ou seja, é o uso da linguagem como instrumento para compreender a si mesmo e ao próximo como também para fazer com que a outra pessoa se conecte ao seu próprio discurso.

Para Moita Lopes (2003), o aluno não deve aprender uma língua estrangeira simplesmente para adquirir regras gramaticais ou acumular conhecimentos sistêmicos, mas, sobretudo, para aprender que esses conhecimentos lingüísticos podem contribuir para a sua (do educando) ação no mundo social. O autor explica que o uso da

linguagem, fundamental para o engajamento discursivo, deve ser proposta pedagógica nas aulas de Língua Estrangeira (doravante LE). Daí a importância do professor de inglês estar familiarizado com as questões sócio-políticas relativas ao mundo atual, o que contribuiria para o desenvolvimento do senso crítico do educando. O autor levanta três aspectos importantes, nos PCN-LE, que se inter-relacionam e se voltam ao desenvolvimento do senso crítico. São eles:

- a) a visão de que os PCNs têm o objetivo central de construir uma base discursiva que possibilita o engajamento discursivo do aluno; b) o desenvolvimento de consciência crítica em relação à linguagem; e c) o tratamento dado aos temas transversais nos PCNs de LEs. (MOITA LOPES, 2003:45)

Moita Lopes (2003) entende a linguagem como importante elemento norteador durante o período em que o aluno está na escola, devido ao seu uso nos discursos sociais. A linguagem, na aprendizagem de Língua Estrangeira, possibilita o entendimento de como o mundo funciona, para a construção da cidadania. Para que o aluno esteja inserido nos benefícios do mundo atual e da tecnologia, é de suma importância o ensino de LE, aliado ao ensino da língua materna.

Em relação aos objetivos de ensino de LE, Moita Lopes (2003) explica que o foco deve estar na construção de sentido. Ou seja, ao aprender aspectos gramaticais, o aluno deve utilizar-se da linguagem, não para preenchimento de lacunas em alguns exercícios, mas, principalmente para estar habilitado a agir no mundo social. Entende-se, então, que o grande objetivo para a aprendizagem de uma nova língua deve ser o engajamento discursivo através da construção do significado, por meio da linguagem.

O autor ratifica que a efetivação do engajamento discursivo constrói uma base discursiva que promove a prática de uma LE.

Moita Lopes (2003) refere-se a três tipos de conhecimento (sistêmico, de mundo e de organização textual) para utilizá-los em práticas sociais, por meio da linguagem, no

processo de construção do significado ou engajamento discursivo, como discutirei adiante.

Para Moita Lopes (2005), a importância da conscientização do professor de inglês no mundo em que atua é questão primordial, pois, segundo o autor, a globalização, gerada pelo domínio econômico americano, é permeada por discursos em inglês, divulgados principalmente por redes de TV e pela Internet. Nos outros meios de comunicação e informação, esses discursos em inglês correm pelo mundo por meio de revistas, pesquisas acadêmicas, propagandas, etc.

É necessário, para Moita Lopes (2003), entender como este mundo funciona, no que diz respeito às suas características sócio-histórica-cultural. Essa conscientização é destacada para que a prática do educador possa causar transformação de modo que seu aluno possa agir politicamente no mundo em que está inserido.

Na mesma linha, Liberali (2006) entende que o educador que seja criticamente consciente de sua função social deva estar preparado para estimular mudanças em seu contexto social. Nessa perspectiva, a autora entende que a formação crítica dos educadores é de relevância para gerar situações em que as questões éticas sejam tratadas. A ética deve ser instrumento de construção de cidadania, em consonância com os PCN-LE (1998) que sublinham o uso de temas transversais no ensino.

No foco da formação crítica, Liberali (2006), em consonância com Silva, E. (2000), destaca a argumentação para negociação de pensamentos opostos cuja finalidade é a construção de novos conhecimentos. A linguagem promove discussões entre professores sobre suas próprias práticas pedagógicas, como instrumento de reconstrução de suas ações. E é neste sentido, para a autora, que a linguagem se torna um instrumento de transformação, designada ao planejamento de elaboração do fazer.

1.1.4- Critérios de Avaliação e Elaboração das Unidades Didática

Como já mencionado anteriormente, meu foco, nesta pesquisa, é o trabalho com as unidades didáticas, para ir ao encontro dos direcionamentos sugeridos nos PCN. Este trabalho refere-se não somente a minha própria prática, mas a de vários professores que escolhem unidades didáticas em livros didáticos acessíveis. Desta maneira, gostaria de esclarecer que chamo de unidades didáticas um agrupamento de exercícios, ordenados por um seguimento de atividades para o ensino de algum tópico gramatical ou temático. Cada unidade didática, neste contexto, é um capítulo inserido no livro didático. Os autores Dolz et al (2004:97) utilizam a nomenclatura “seqüência didática” e a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito”.

Pasquale (2003) acrescenta que elas refletem os conceitos de ensino-aprendizagem de seus autores, mas, principalmente os conceitos de linguagem, sobre o que discorro mais adiante, no item 1.2.2.

Apresento agora os critérios que podem ser inferidos para avaliação de unidades didáticas nos PCN de LE. Visando um aprofundamento no assunto, examino ainda critérios oferecidos por outros autores para que eu tenha um suporte maior ao analisar os meus próprios critérios e poder repensá-los para uma reconstrução futura. Os critérios que serão mencionados devem ser suportes para a seleção de UD, ao mesmo tempo que objetivam responder às minhas perguntas de pesquisa, mencionadas na Introdução.

1.1.4.1- Critérios segundo os PCN-LE (1998)

Para iniciar a discussão dos critérios para avaliação de unidades didáticas, trato sobre os pressupostos que os PCN-LE (1998) sugerem e que podem ser utilizados para

o trabalho em sala de aula, utilizando-se em unidades didáticas para ensinar inglês. Os conhecimentos como base para o engajamento discursivo são um forte exemplo que se pode inferir como critérios de avaliação.

Para a aprendizagem de LE, segundo os PCN-LE (1998), é necessário saber como se utilizar dos conhecimentos lingüísticos, ou como se utilizar da linguagem em prol da emancipação do indivíduo. Na perspectiva sociointeracionista, uma ação direta está pautada no desenvolvimento dos três tipos de conhecimento: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico e conhecimento de organização textual, que darão condições para que o aluno construa a base para o seu engajamento discursivo.

(a) O conhecimento de mundo:

Esse conhecimento baseia-se em experiências que as pessoas vão vivenciando e que ficam arquivadas na memória e são acionadas quando são estimuladas para que a pessoa entenda ou vivencie um fato novo. Em se tratando da aprendizagem de LE, se o aluno já tiver algum conhecimento sobre um evento social específico em questão, por exemplo, ele poderá entendê-lo mais facilmente na língua estrangeira, acionando, então o que já tem de conhecimento de mundo para compreender melhor o que está sendo tratado.

Ao fazer uma leitura sobre jazz, por exemplo, o aluno construirá o significado utilizando-se do que já conhece desta área. Por isso, recorrer ao conhecimento de mundo é crucial na construção de conhecimento. Outro exemplo, segundo os PCN-LE (1998), é a sugestão do tema esporte, que diz respeito às experiências e interesses de um grupo, ativando o conhecimento de mundo dos alunos.

Cristóvão (1999) relaciona alguns objetivos de ensino com os conteúdos, como por exemplo: se o objetivo for usar a língua estrangeira para entender o mundo e a si próprio, pode-se trabalhar, portanto, a cultura própria e a de outra pessoa.

(b) O conhecimento sistêmico:

Esse conhecimento envolve vários níveis de organização lingüística, sendo eles os conhecimentos léxico-semânticos, os morfológicos, os sintáticos e os fonético-fonológicos. Esses tópicos auxiliam as pessoas a produzirem seus textos embasando-se no sistema da língua.

Nos estágios iniciais de aprendizagem, é muito importante o conhecimento de mundo para que o aluno possa conectar o que já sabe e já conhece com o que irá aprender, como novos itens lexicais, pois estimulará hipóteses do que está sendo construído. Esse processo de retomar o que já foi estudado pode contribuir para a ativação do conhecimento de mundo do aluno. O estudo da morfologia, ao se aprender o inglês, pode relacionar ao seu papel gramatical, que resultará na compreensão do que está sendo aprendido. Para os PCN-LE (1998:104), “cada vez que se retoma um conjunto de itens morfo-sintáticos, estes podem ser aprofundados, ampliados, desdobrados, segundo os níveis, os interesses e as necessidades de cada grupo.”

Cristóvão (1999) também relaciona os objetivos aos conteúdos no conhecimento sistêmico. Por exemplo, para utilizar a linguagem em diferentes situações de comunicação, uma atividade a ser realizada fará a distinção entre a formalidade e a informalidade dos textos.

(c) O conhecimento de organização textual:

Esse conhecimento, também chamado de intertextual, abrange convenções sobre a organização da informação que as pessoas utilizam para construir enunciados e textos, tanto orais quanto escritos. Em línguas diferentes, os textos orais e escritos podem ser construídos ou organizados de formas diferentes. A descrição, a narração e a argumentação são três tipos de organização textual. Segundo os PCN-LE (1998), por exemplo, o aluno pode identificar diferentes interações, como nas emissões de rádio e TV, que utilizam também a parte escrita. Outro exemplo, é a identificação de diálogos, que podem ser construídos em situações presenciais, como também por telefone.

Cristóvão (1999) exemplifica ainda, que para a conscientização crítica da forma em que se pode usar a linguagem, o aluno poderá identificar diferentes tipos de texto, como histórias em quadrinhos, anúncios, instruções de jogos, entrevistas, classificados, etc.

Esses três tipos de conhecimento coexistem para a realização de qualquer evento social e colaboram para a construção do significado, que será determinada pelo contexto sócio-histórico-cultural em que as pessoas estão inseridas. Com o objetivo de contribuir para o engajamento discursivo, tanto o conhecimento de mundo quanto o textual são priorizados no ensino da compreensão escrita, para depois, ser introduzido o conhecimento sistêmico.

Ao interpretar os pressupostos dos PCN-LE (1998) aliados às concepções de Moita Lopes (2003) quanto ao ensino de língua estrangeira, percebo que o foco destes critérios são as possibilidades que devem ser dadas aos alunos para a construção da base para o engajamento discursivo. Os tipos de conhecimento, nesta perspectiva, pretendem propiciar o ensino de linguagem para que o aluno desenvolva seu senso crítico.

Cristóvão (1999), a respeito dos PCN-LE, comenta que não são uma garantia de que seus pressupostos serão seguidos. Para Cristóvão (1999:45), “as instruções oficiais

são transferidas para o sistema de ensino e depois para o plano didático”. A prática do educador não mudará somente pelo conhecimento do documento, deve haver neste caso, envolvimento de professores que estão em formação continuada para um processo reflexivo acerca das contribuições que os PCN-LE podem trazer para o ensino de LE. É o que a autora chama de transposição didática, o processo de passagem de um nível de conhecimento para o outro.

Cristóvão (1999:50) explica:

A transposição deve abranger todos os níveis e os PCNs se apresentam como um instrumento para mediar a reflexão na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

Ainda para Cristóvão (1999), a escolha de livro didático é também uma forma de transposição didática, pois presume o referencial do professor para fundamentar suas ações pedagógicas.

Não posso deixar de mencionar que não são todos que concordam com os pressupostos dos PCN-LE (1998), como por exemplo, Bohn (2000:121), que faz sérias críticas às omissões, tais como:

Não define, por exemplo, os objetivos do ensino de línguas para o país. Não explicita os ganhos cognitivos, sociais e acadêmicos da aprendizagem de uma LE. Não examina o papel da sociedade, dos professores e associações (ONGs), do governo local, estadual e federal na discussão, elaboração e implementação de uma política de ensino de línguas. Não define o papel do professor e do aluno no desenvolvimento da competência lingüística. Não se posiciona perante os direitos lingüísticos dos aprendizes, das comunidades de línguas minoritárias e grupos deficientes, como auditivos e visuais, por exemplo.

Gostaria de colocar, entretanto que, apesar destes itens não serem mencionados nos documentos específicos para LE, são tratados e discutidos no documento como um todo. Não é recomendável analisar os PCN ¹de forma isolada, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais compreendem que o trabalho em sala de aula deve

¹ Silva, Maria Sônia. Ex-coordenadora pedagógica da Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas (CENP), Comunicação oral, videoconferência, 2006.

ser interdisciplinar. A elaboração dos PCN foi regida pela LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases). Estes documentos são oferecidos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura).

A SEE (Secretaria do Estado e da Educação) comunga com a idéia de Cristóvão (1999), pois uma forma de transposição didática é a oferta de vários cursos para compreensão dos PCN por meio de atividades práticas, tais como videoconferências, projetos como *Interaction Teachers/Students*, Hora da Leitura, Tecendo Leituras, Teia do Saber, Ensino Médio em Rede, dentre outros. Estes projetos trabalham com a fundamentação teórica oferecida pelos PCN e atividades práticas a serem desenvolvidas em sala de aula.

Quanto ao trabalho com o Inglês, foi tardia a preocupação. Entretanto, um exemplo, além do projeto Interaction Teacher/Students, foi quando a equipe do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), começou a distribuir livros paradidáticos de inglês para complementação das aulas nas escolas públicas estaduais. O LD de inglês ainda não é oferecido pelo MEC, mas é uma questão que já está sendo analisada devido às reivindicações dos professores da rede pública. Não levarei estas questões adiante, apesar de merecerem discussão, pois não é o foco da minha pesquisa.

1.1.4.2- Critérios segundo Ramos (2006)

Baseando-me em Ramos (2006), utilizarei os fundamentos para análise e elaboração de unidade didática.

Segundo a autora, os critérios são:

- (a) A análise sobre o público alvo: o professor, ao escolher a unidade didática que irá trabalhar, deve levar em consideração características e necessidades de seus alunos, para que sua aula tenha o resultado esperado.

- (b) Os objetivos da unidade: os objetivos da UD devem estar conectados ao que o professor pretende trabalhar na sala de aula. No caso desta pesquisa, o objetivo central é levar o aluno ao desenvolvimento do senso crítico.
- (c) Os recursos necessários para a utilização do material: em se tratando de escolas públicas, é interessante que o professor escolha materiais para serem utilizados, de acordo com o que a escola pode oferecer de recursos tecnológicos. Uma boa alternativa é o trabalho com jornais, revistas e outros.
- (d) As visões de ensino-aprendizagem e de linguagem: é de suma importância o conhecimento das teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem que embasam a unidade didática a ser trabalhada. Nesta pesquisa, o objetivo é a mudança das abordagens behaviorista e estruturalista para as abordagens sociointeracional de aprendizagem e sócio-cultural de linguagem.
- (e) O “syllabus” que estrutura a unidade, segundo Ur (1998) é caracterizado pelos itens dos conteúdos, como o trabalho com o léxico, a estrutura e os tópicos gramaticais. Os conteúdos são trabalhados quanto às dificuldades entre as atividades mais fáceis para as mais difíceis. Os objetivos para o trabalho com determinados conteúdos pode ser indicado por uma programação de tempo, e o modo como é trabalhado pode demonstrar a abordagem metodológica desenvolvida.
- (f) O trabalho com a progressão dos conteúdos: a aprendizagem dos conteúdos deve ter uma seqüência lógica, de acordo com o que for desenvolvido em sala de aula.
- (g) Os tipos de textos (didáticos, temáticos, etc): para esta pesquisa, textos temáticos trazem maior contribuição para o desenvolvimento do senso crítico.
- (h) Objetivos e tipos de atividades oferecidas: os alunos devem ter consciência dos objetivos das atividades que irão trabalhar, para que possam compreender

melhor o que está sendo pedido e, a partir desta compreensão, comecem a inferir significados para a construção do conhecimento.

- (i) A flexibilidade das unidades para adaptações (ou não) atingem os objetivos propostos? É relevante que o professor conheça e entenda o contexto em que trabalha, pois, desta maneira o professor estará apto a desenvolver o conteúdo de modo que a UD subsidie contribuições para o alcance dos objetivos propostos pelo professor.

Observo que Ramos (2006) valoriza as visões de ensino-aprendizagem e de linguagem que descrevem as ações do professor, utilizando-se de uma unidade didática para o ensino de LE. As ações, conectadas às abordagens de ensino e de linguagem, colaboram para a construção do conhecimento.

Como nos pressupostos relativos aos critérios de Ramos (2006), Nogueira (2005) em sua dissertação de Mestrado, também destacou a importância de se analisar critérios para se avaliar uma unidade didática baseando-se em Curningsworth (1984) para afirmar que independente das diferentes visões de ensino-aprendizagem que caracterizam o trabalho docente, há alguns critérios, à luz destas teorias, que auxiliam a avaliação da unidade didática.

Segundo Nogueira (2005:22), é importante levar em conta que: (a) o material didático deve atender as necessidades do aluno e os objetivos do curso; (b) o material didático deve contribuir para que a linguagem seja utilizada conscientemente de acordo com os objetivos do curso; (c) a necessidade de aprendizado dos alunos deve ser considerada para que o aluno possa relacionar o que ele aprendeu com aquilo que já sabe; (d) o material didático adotado deve ser utilizado tanto individualmente como em grupos; (e) os aspectos de linguagem, os processos de aprendizagem e o aprendiz devem

ser levados em conta para a escolha de material didático que tenha atividades propostas que corroboram com os objetivos de aprendizagem.

1.1.4.3- Critérios segundo Leffa (2003)

Para Leffa (2003), é necessária uma seqüência de atividades para que seja produzido o material didático para o trabalho pedagógico com os alunos. A seqüência didática, segundo Leffa (2003:1) deve passar por quatro momentos: (1) a análise; (2) o desenvolvimento, (3) a implementação e (4) a avaliação.

Leffa (2003) explica que a análise deve levar em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos. É importante considerar o que o aluno já sabe para que seu conhecimento prévio lhe sirva de embasamento para a aquisição do novo conhecimento. Ou seja, o autor conclui que o conteúdo a ser ensinado deve estar adequado ao nível de conhecimento que o aluno já tem, relacionando-se ao que o aluno já sabe, para que então possa alcançar o que ainda o aluno não conhece.

O momento do desenvolvimento, para Leffa (2003) refere-se às conclusões das análises das necessidades que serão os objetivos que nortearão as seqüências de atividades elaboradas no material didático que o professor trabalha com o seu aluno. Por meio dos objetivos de ensino, é possível verificar se os materiais didáticos estão eficientes para a aprendizagem dos alunos, contribuindo para a avaliação.

Leffa (2003) ressalta a importância das visões de linguagem que o professor faz uso para selecionar os conteúdos com a finalidade de que os objetivos sejam efetivados.

1.1.4.4- Critérios segundo Dolz & Schneuwly (2004)

Para os autores, uma forma para analisar a estrutura das unidades didáticas pode ser feita por meio das capacidades de linguagem, baseadas em Bronckart et al (1985).

Dolz & Schneuwly (2004:52) definem capacidades de linguagem como “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”.

Estas capacidades de linguagem estão subdivididas em: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva. De acordo com os autores, as capacidades de linguagem concernem habilidades que devem ser desenvolvidas numa dada situação de uma específica interação de um contexto (capacidade de ação), uma adaptação de modelos discursivos (capacidade discursiva) e o domínio das situações psicolingüísticas e as unidades lingüística (capacidade lingüístico-discursiva).

Damianovic (2006:17), baseando-se em Bronckart et al (1985), descreve a função de cada capacidade de linguagem: (a) capacidade de ação: representa o contexto social e seu referente; (b) capacidade discursiva do texto: estruturação discursiva do texto, envolvendo a mobilização de modelos discursivos, ou seja, as operações de organização textual do texto a ser produzido, a escolha de um ou vários tipos de curso e a escolha do modo seqüencial ou contextualização; (c) capacidade lingüístico-discursiva: escolha de unidades lingüísticas ou textualização (coesão textual) e operações enunciativas (modalização dos enunciados).

É possível fazer uma associação das capacidades de ação, discursiva e lingüística-discursiva com os tipos de conhecimento (de mundo, sistêmico e de organização textual) mencionados nos critérios baseados nos PCN-LE (1998). Portanto, determino, para esta pesquisa, as terminologias segundo os PCN-LE (1998), pois tenho como contexto de pesquisa, o trabalho em escola pública estadual.

1.1.4.5- Comparação dos critérios de seleção de UD:

A maioria dos critérios sugeridos pelos autores PCN-LE (1998), Leffa (2003), Dolz & Schneuwly (2004), Nogueira (2005) e Ramos (2006) estão em consonância entre si.

Os documentos dos PCN-LE (1998) sugerem o trabalho com os tipos de conhecimento de mundo, sistêmico e textual por colaborarem para a construção do significado, determinado pelo contexto sócio-histórico-cultural em que o aluno está inserido. Desta maneira, os tipos de conhecimentos são fundamentais para a construção da base para o engajamento discursivo.

Leffa (2003), em consonância com os PCN-LE (1998), também chama a atenção para as necessidades de aprendizagem dos alunos, respeitando o que eles já têm de conhecimento para então trabalhar novos conteúdos.

Dolz & Schneuwly (2004), baseados em Bronckart, defendem as capacidades de linguagem, na estruturação das UD, como conhecimentos que os alunos devem ter para produzirem texto, tanto oral como escrito, de acordo com o contexto em que está inserido, ou seja, são habilidades que devem desenvolver numa situação específica. São capacidades de linguagem: a capacidade de ação que lida com o contexto; a capacidade discursiva que lida com a estruturação dos textos e finalmente, a capacidade lingüístico-discursiva que lida com a coesão textual. Tais capacidades coincidem com os tipos de conhecimento, sugeridos pelos PCN-LE (1998).

Nesta mesma linha, Ramos (2006), também sugere que contexto seja respeitado, para o desenvolvimento de um novo conteúdo, isto é, respeitar o que o aluno já sabe e necessita para então, oferecer o novo conhecimento.

A conscientização das visões de ensino-aprendizagem e de linguagem também é um aspecto abordado por Leffa (2003), Nogueira (2005) e Ramos (2006)). Os autores

defendem a importância e a necessidade de que o professor conheça as visões que fundamentam a UD escolhida para trabalhar. A mudança de uma posição behaviorista para a sociointeracionista é uma sugestão também dos PCN-LE (1998).

1.2- CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Neste item, faço um estudo, primeiramente sobre os pressupostos de Bruner (2001) em relação à predisposição à aprendizagem que todos os seres humanos desenvolvem ao longo dos anos e como esta aprendizagem acontece. Mais adiante, discuto as teorias de ensino-aprendizagem e linguagem que embasam a prática docente. Estudo também a Reflexão Crítica como um instrumento para a reconstrução da minha prática pedagógica, utilizando-me das UD, como auxílio para promover a Construção do Conhecimento.

A questão dos processos de construção de conhecimento em minha pesquisa é especialmente relevante em dois níveis: Primeiramente o de formação de professor porque meu intuito é, ao analisar os critérios que fundamentam a minha escolha de UD, desenvolver o auto-conhecimento de minha prática pedagógica e em segundo lugar, porque como professora, tenho a responsabilidade institucional e social de contribuir para a construção de conhecimento de meus alunos.

Tem sido constante na literatura a ênfase dada à relevância de se entender criticamente a própria prática pedagógica para que se possa desenvolver profissionalmente, conforme elucidam Romero (1998), Celani (2002) e Magalhães (2002). Bruner (2001) sugere que qualquer trabalho de formação de professores deve iniciar por conhecer a mente dos professores e como eles lidam com o processo de ensino e aprendizagem.

Nas palavras do autor:

Ensinar, em poucas palavras, baseia-se inevitavelmente em noções sobre a natureza da mente de quem aprende. As crenças e os pressupostos sobre o ensino, na escola ou em qualquer outro contexto, são um reflexo direto das crenças e dos pressupostos do professor sobre o aluno.(BRUNER, 2001:55)

Segundo o autor, os professores ensinam, muitas vezes, embasando-se em modelos que já tiveram ao longo de sua vida escolar e profissional. O ideal é que os profissionais da educação se conscientizem sobre seus pressupostos de ensino e aprendizagem e consigam sistematizá-los.

Vindo ao encontro das idéias de Bruner (2001), Paiva (2006) faz uma pesquisa sobre como alguns professores, específicos de LE, trazem para a sua prática profissional, as experiências que tiveram quando ainda eram aprendizes de inglês. Essas experiências ficam armazenadas em suas memórias e podem aparecer na prática do professor em sala de aula sem que os professores se conscientizem sobre isso.

Portanto, conforme já destaquei, o propósito deste estudo, dentre os vários fatores importantes para a auto-análise, é investigar meus critérios de escolha de UD. Acredito que, ao compreendê-los e refletir criticamente sobre eles, conhecerei alguns conceitos que informam minha prática.

Sendo professora de língua inglesa, os conceitos que me parecem mais interessantes a serem analisados são os referentes a ensino-aprendizagem e a linguagem. Discuto-os a seguir.

1.2.1- Teorias de ensino e aprendizagem

Segundo os PCN-LE (Brasil, 1998), as percepções de aprendizagem de língua estrangeira são influências da psicologia da aprendizagem e de teorias lingüísticas específicas, resultando em uma extraordinária aprendizagem lingüística. As três visões

destacadas nos PCN que influenciaram as concepções teóricas que orientam os processos de ensinar e aprender a linguagem são: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional.

Discorro agora, portanto, sobre estas visões de ensino e aprendizagem.

1.2.1.1- A visão Behaviorista

Na visão behaviorista, segundo os PCN-LE (1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá por meio de assimilação de novos hábitos lingüísticos no uso da linguagem. Os novos hábitos envolvem o Estímulo, fornecido pelo professor; a Resposta, referente à reação do aluno e o Reforço, referente ao momento em que o aluno será avaliado pelo professor.

Williams & Burden (2002) explicam que a aprendizagem é um condicionamento, resultado de hábitos mecânicos apropriados, que por meio dos estímulos, produzirão determinadas respostas.

O foco na abordagem behaviorista, de acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998), é o ensino e o professor. No caso de o aluno não aprender bem o conteúdo, a falha está no método de ensino utilizado pelo professor. Os erros devem ser evitados no processo de aprendizagem, pois acredita-se que, ao se considerar os erros, corre-se o risco de influenciar os alunos que não cometeram erros.

Conforme destacam Williams & Burden (2002), a visão behaviorista originou-se do positivismo e foi discutida por Skinner em 1932, em uma perspectiva lingüística que ressalta o desenvolvimento. Os autores baseiam-se em Skinner para sugerirem a adoção de quatro procedimentos metodológicos, para se garantir a aprendizagem com bons resultados: (a) o professor deve explicitar o que será ensinado; (b) as tarefas devem ser

subdivididas em pequenas partes para serem realizadas passo a passo; (c) os alunos devem ser encorajados a trabalhar autonomamente, seguindo seu próprio ritmo; (d) a aprendizagem deve ser programada, incorporando os procedimentos já citados e o reforço positivo.

Complementando, Davis & Oliveira (1994) acrescentam que, na visão behaviorista, a aprendizagem é vista como a modificação do comportamento devido ao resultado da experiência. Na perspectiva behaviorista, o foco está no fornecimento de novas aprendizagens que, segundo as autoras, são processadas na manipulação dos estímulos.

Ainda para as autoras, a visão behaviorista influencia muitas áreas de educação e o ensino de LE, utilizando-se métodos de ensino, como o áudio-lingual, que influenciou o ensino de idiomas e que previa a apresentação de conteúdo, a prática e exercícios de repetição e substituição.

Mizukami (2001:38), ao analisar o processo de ensino e aprendizagem na visão behaviorista, comenta que não é função do professor a transmissão de conteúdos, mas assistir o aluno, pois o objetivo é facilitar a aprendizagem. A autora conclui que o conteúdo a ser ensinado deve apoiar-se em experiências que o aluno reconstrói, ou seja, “o professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam”.

1.2.1.2- A visão Cognitivista

Na visão cognitivista, o foco do ensino está no aluno e no processo que ele utiliza para construção de aprendizagem de LE, segundo os PCN-LE (1998).

Williams & Burden (2002) salientam que a psicologia cognitivista, ao contrário da behaviorista, está centrada na maneira que a mente humana pensa e aprende. A teoria

cognitivista preocupa-se, portanto, com os processos mentais que estão envolvidos na aprendizagem.

Os autores explicam que em um extremo estão os “teóricos de informação” que pressupõem o cérebro como um mais alto complexo de computador, que tentam explicar como os diferentes aspectos de aprendizagem acontecem. Exemplos desta abordagem são: sistemas de inteligência artificial e modelos de processamentos de memória e leitura. Um outro extremo da visão cognitivista é chamado de movimento construtivista, desenvolvido no trabalho do psicólogo Jean Piaget. Os psicólogos envolvidos neste movimento consideram que esta abordagem vê os indivíduos como os que “fazem seu próprio sentido de mundo”. (WILLIAMS & BURDEN, 2002:21)

A aprendizagem de língua estrangeira entende que a mente humana está apropriada e hábil para a aprendizagem de novas línguas. O aluno, quando se depara com uma língua estrangeira, aciona o que tem de conhecimento da língua materna para presumir hipóteses sobre o que se pode utilizar na LE que está aprendendo e as experiências em conversações, tanto em sala de aula, quanto em qualquer outro lugar em que o aluno esteja.

Os PCN-LE (Brasil, 1998) explicam que, também contrariando a visão behaviorista, os erros passam a fazer parte do processo de aprendizagem. Mediante os erros, os alunos criam hipóteses sobre a língua estrangeira a ser aprendida, baseando-se no que sabem da língua materna. É chamada “estratégia de transferência lingüística”.

Complementando, estes documentos salientam uma relevante contribuição do enfoque cognitivista: o respeito à forma diferenciada de aprender de cada aluno.

Inserida na visão cognitivista, uma das vertentes mais conhecidas é o movimento construtivista, que foi desenvolvido por Jean Piaget. Davis & Oliveira (1994) informam que é o mais conhecido entre os teóricos que defendem a visão interacionista de

desenvolvimento. Williams & Burden (2002) esclarecem que, neste movimento, a ênfase está na natureza construtivista do processo de aprendizagem, uma vez que entende que os indivíduos se desenvolvem, desde o nascimento, na construção de um significado pessoal. Em outras palavras, todas as pessoas fazem o seu próprio sentido de mundo e de experiência que adquirem com o tempo. Preconiza-se o indivíduo como aprendiz ativo do processo, no qual estratégias mentais são utilizadas para classificar o que foi aprendido.

Apoiando-me nas exposições de Davis & Oliveira (1994) e Williams & Burden (2002), observo que a teoria de Piaget é baseada no desenvolvimento como um processo contínuo caracterizado por fases, etapas ou períodos.

- (a) Etapa sensoriomotora: começa no nascimento e vai até os dois anos de idade. Para Davis & Oliveira (1994), a criança, nessa fase, é caracterizada por percepções sensoriais, tais como: bater numa caixa, pegar um objeto, etc. Nesse período, a criança ainda não possui pensamento, mesmo já demonstrando condutas inteligentes. A criança está presa ao aqui-e-agora da situação, pois não consegue ainda ter noções de tempo, como o passado e o futuro.
- (b) Etapa pré-operatória: dura entre os dois e sete anos. Para Williams & Burden (2002), baseados na teoria de Piaget, é nessa etapa que os pensamentos das crianças se tornam mais flexíveis, permitindo que a memória e a imaginação se desenvolvam nas ações das crianças. A linguagem oral aparece nessa fase, lembra Davis & Oliveira (1994), sendo a responsável por formar esquemas representativos ou simbólicos, capazes de desenvolver idéias formuladas a respeito de alguma representação: mamãe, boneca, que não se deve pegar o brinquedo de

outra criança, etc. Davis & Oliveira (1994) complementam que, a partir dessas novas habilidades, surge o pensamento sustentado por conceitos. É ainda nessa fase que o pensamento, uma ação interiorizada, depende das experiências infantis, recebendo, então, o nome de pensamento egocêntrico. As autoras chamam a atenção para outra característica desta fase, o animismo, que é como se a criança emprestasse sua alma às coisas, permitindo-lhes receber características humanas. A transdedutividade é uma outra característica que aponta nessa fase em que a criança, ao contrário do que se espera, não parte do geral para o particular com a finalidade de resolver algo, mas parte do particular para o particular, podendo-se entender, então, a dificuldade das crianças na elaboração de norma e leis, respeitando a sua vida cotidiana.

- (c) Etapa operatório-concreta: a partir dos sete aos doze anos de idade. O pensamento da criança, para Davis & Oliveira (1994), passa a ser menos egocêntrico e mais flexível ao mundo ao se redor. O pensamento é mais direcionado ao raciocínio do que à percepção. Davis & Oliveira (1994) e Williams & Burden (2002) afirmam que o concretismo dessa fase deve-se ao fato de as crianças necessitarem de algo que realmente exista ou que seja concreto, para que seu pensamento seja elaborado corretamente.
- (d) Etapa operatório-formal: a partir dos treze anos de idade. Nessa fase, mesmo que o conteúdo não seja verdadeiro, a criança consegue raciocinar logicamente. Para Davis & Oliveira (1994:45), a etapa operatório-formal significa “A libertação do pensamento das amarras do mundo concreto, adquirido no operatório-formal, permitirá ao

adolescente pensar e trabalhar não só com a realidade concreta, mas também com a realidade possível”.

Davis & Oliveira (1994) salientam que é importante saber que estas etapas não são demarcadas rigidamente e que o modelo piagetiano é marcado pela maturação, esclarecendo que:

Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem não se confundem: o primeiro é um processo espontâneo, que se apóia predominantemente no biológico. Aprendizagem, por outro lado, é encarada como um processo mais restrito, causado por situações específicas (como a frequência à escola) e subordinado tanto à equilibração quanto à maturação. DAVIS & OLIVEIRA (1994:46)

Seguindo a perspectiva do movimento Construtivista, Williams & Burden (2002) comentam alguns aspectos centrais que parecem ser significantes ao professor de línguas. São eles:

- (a) A importância de se considerar o aprendiz individualmente, ativamente envolvido na construção do significado. Quando se aprende uma nova língua, os aprendizes fazem o seu próprio sentido de linguagem de acordo com a maneira que as tarefas são apresentadas. É importante que os professores encorajem seus alunos nesse processo, ao invés de vê-los como simples receptores de linguagem.
- (b) O desenvolvimento do pensamento e a sua relação com a linguagem e a experiência tornam-se foco central de aprendizagem. É claro que o ensino de linguagem é baseado principalmente no que o aprendiz é capaz. As tarefas de linguagem, fornecidas pelos professores, não devem ser nem abstratas demais para aqueles que ainda não estão conceitualmente capazes de trabalhar nesse nível e nem muito simples, em que o nível conceitual está abaixo do nível de competência do aprendiz.

(c) A aplicação das noções de Piaget de assimilação e acomodação para aprendizado de uma nova linguagem. Quando se recebe uma nova informação de linguagem, é necessário modificar o que já se conhece sobre a linguagem (acomodação) para que se estabeleçam as novas informações (assimilação). Desta maneira, o conhecimento de como o sistema de nova linguagem opera gradualmente se desenvolve. Essa é a teoria da interlíngua no campo de aquisição da segunda língua.

1.2.1.3- A visão Sociointeracionista

Em consonância com a visão sociointeracionista, para os PCN-LE (Brasil, 1998:57), “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional.” Dessa maneira, se entende o desenvolvimento dos processos cognitivos por meio da interação entre os alunos para a construção do conhecimento. Daí a importância de interação com um par mais competente, mesmo em relação à aprendizagem do uso da língua estrangeira.

De acordo com Vygotsky (1994), o foco do sócio-interacionismo está na interação. O desenvolvimento completo do ser humano depende do aprendizado que é realizado em um determinado grupo cultural a partir da interação com outras pessoas. Ecoando Vygotsky, Williams & Burden (2002), lembram que a partir destas interações é que se promovem o sentido de mundo num contexto sócio-histórico.

Vygotsky (1994) declara que a criança só aprenderá a falar se tiver contato com falantes, para que possa adquirir a linguagem. É por meio da linguagem que é feita a transmissão de cultura. O aprendizado se dá por meio da linguagem.

O autor afirma ainda que a construção do conhecimento acontece por meio da interação social entre duas ou mais pessoas, com diferentes níveis de habilidades e conhecimento. Desta maneira, o sujeito que tem o maior conhecimento colaborará para ajudar o outro a aprender, no decorrer da mediação.

Entende-se por mediação, segundo Vygotsky (1994), a relação do homem com o mundo e com os outros homens. Mediador, portanto, é a pessoa que estabelece a mediação, sendo considerado o par mais competente.

De acordo com Pasquale (2003), o professor característico por trabalhar com aulas sociointeracionistas desempenha o papel de estimular atividades que sejam promovidas pela interação. Assim, o aluno é levado a ser colaborativo, podendo solucionar problemas para a troca de conhecimentos.

Vygotsky (1994) expõe os elementos que são responsáveis pela mediação: o instrumento, cuja função é regular as ações sobre os objetos; o signo, que regula as ações sob os aspectos psicológicos das pessoas. A utilização desses elementos mediadores significa o avanço da espécie humana.

Rego (1997), fundamentada em Vygotsky, complementa que a função mediadora presente nos instrumentos resultará em mudanças externas por meio da interferência na natureza. A autora exemplifica com o uso de flecha para a caça de um animal distante.

Já os signos, Vygotsky (1994) os contempla como instrumentos psicológicos que auxiliam nas atividades internas do indivíduo, como por exemplo: lembrar, relatar, escolher, etc. Com o auxílio dos signos, o homem está apto a controlar sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção. A linguagem, neste processo de mediação, segundo Vygotsky (1994), organiza os signos em estruturas complexas e tem um papel importante na formação das características psicológicas dos seres humanos.

Em concordância com as elaborações Vygotskyanas, os PCN-LE (Brasil, 1998) entendem que a construção do conhecimento é mediada pela interação entre alunos e professor. O processo de aprendizagem compreende erros, dificuldades e acertos na compreensão e negociação das escolhas dos indivíduos que estão participando da interação para construir seu conhecimento. Assim, um aspecto relevante para a construção do conhecimento é a interação entre o aprendiz e um parceiro mais competente. Aquele que estabelece a mediação é considerado o par mais competente. Em salas de aula, esta é geralmente a função do professor: a de promover a interação. Entretanto, colegas também podem propiciar aprendizagem. Assim, recomenda-se que em sala de aula hoje, professor e alunos tenham um papel de colaboração, com negociação de experiências e conhecimentos.

Para se esclarecer a mediação na construção do conhecimento, Castro (1999:26) explica:

A construção do conhecimento se forma no interior das relações sociais, através da mediação social das atividades do indivíduo, o que possibilita a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação. Essa mediação social se constitui a partir da participação de “outros”, que, desde os primeiros momentos de vida da criança apontam, atribuem e/ou restringem os processos de significação da realidade, e da utilização de instrumentos (os signos lingüísticos) que não apenas viabilizam a ocorrência das interações sociais, mas, principalmente, medeiam as operações abstratas do pensamento.

Vygotsky (1994) identifica dois níveis de desenvolvimento: (a) nível de desenvolvimento real ou efetivo e (b) zona de desenvolvimento proximal. O nível de desenvolvimento real refere-se às conquistas e capacidades que a criança já aprendeu e está em condições de praticar ou utilizar sozinha sem a interferência de alguém mais experiente (pai, mãe, professor, criança mais velha, babá, etc.).

Já o nível de desenvolvimento proximal (ZDP), para Vygotsky (1994), é definido como a distância entre o nível do que a pessoa já conhece até o que a pessoa pretende conhecer, sob a orientação de um parceiro mais competente. Em outras

palavras, a ZDP pode ser entendida como aquelas funções que ainda não se desenvolveram completamente e estão em processo de construção. Para Vygotsky (1994) trata-se de conhecimento em construção, desenvolvido através de interação com um par mais competente.

Na sala de aula, pela perspectiva sócio-interacionista, Davis & Oliveira (1994) sublinham que a criança constrói novos conhecimentos e novas formas de pensar, de forma evolutiva, uma vez que a escola passa a dar mais ênfase ao processo de aprendizagem do aluno. Portanto, não se espera que a criança simplesmente saiba das coisas, espera-se, sobretudo, que ela pense competentemente sobre o que está sendo aprendido.

As autoras complementam ainda que o professor deve estar familiarizado com os alunos, para estar em condições de organizar momentos de aprendizagem por meio de interação com eles, levando-os a refletir a respeito do que vem sendo aprendido. Isso pode ser feito por meio de questionamentos, com o intuito de contribuir para que o aluno esteja apto para elaborar conceitos e noções.

1.2.2- Teorias de Linguagem

Destacarei três teorias de linguagem nas abordagens de ensino de linguagem: a visão estruturalista, a visão funcional e a visão sociointeracional. São essas as mais conhecidas.

Villani (2003) comenta que a significação da linguagem deve ser trabalhada diretamente no ensino de línguas estrangeiras e maternas.

Souza (1999) considera a questão da linguagem um aprendizado através da sociedade como um todo. A relação com a língua estrangeira acontece, geralmente,

através de textos, mediada pela instituição escolar. A autora também considera que já que os textos “são organizados a partir de um ponto específico na estrutura social e cultural, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um aspecto de um processo abrangente.” (1999:99)

As práticas sociais são realizadas por meio da linguagem, a qual é responsável pelas interações sociais. Se não houver um contexto social, a linguagem não pode existir. Lembre-se que, recorrendo a Bakhtim (1995), a palavra pode ter um sentido ideológico, de acordo com o contexto em que é trabalhada.

Em se tratando da prática da linguagem para as interações sociais, pode-se relacioná-las à Gramática Sistêmica Funcional, cuja característica, segundo Romero (2004:8) é “conceber a linguagem como intimamente envolvida no processo de construção e organização da experiência humana, em que o ambiente e o contexto em que ela é realizada são de capital relevância”.

Koch (1998) sintetiza o significado de linguagem em: a) representação do mundo e do pensamento (espelho): o homem representa para si o mundo através da linguagem, representando aí o seu pensamento e o seu conhecimento de mundo; b) instrumento de comunicação (ferramenta): considera a linguagem como um código através do qual um emissor transmite ao receptor algumas mensagens; e c) forma de ação ou interação (lugar): a qual encara a língua como atividade e ação e lugar de interação social.

Além do seu contexto social, é importante destacar que, ao mesmo tempo em que utilizamos a linguagem em relação às outras pessoas, estas mesmas pessoas também utilizam a linguagem em relação a nós, o que faz com que esta possua, então, uma natureza dialógica (Tílio, 2004). O discurso é construído pelo diálogo existente em diversas vozes que, juntas, formam o indivíduo e as concepções que ele desenvolve.

E exatamente por ser tecido socialmente na interação, segundo Bakhtin (1995), uma das propriedades do discurso é a polifonia, que acolhe outras vozes de outros discursos.

Da noção das funções de várias vozes no discurso, Tílio destaca:

As pessoas se constroem nas práticas discursivas em que atuam, ao mesmo tempo em que elas estão construindo as outras pessoas, elas também estão sendo construídas por essas pessoas. O discurso não só é construído pela sociedade, como também ajuda a construir essa mesma sociedade. (Tílio, 2005:2)

1.2.2.1- A visão Estruturalista

De acordo com Richards & Rodgers (1995:17) essa é a mais tradicional das três visões. O foco principal dessa visão de aprendizagem da língua são os elementos de sistema, definidos em termos de unidades fonológicas, tais como os fonemas e unidades gramaticais (orações, frases) e léxico.

Os autores complementam que o termo estruturalista apóia-se nos seguintes princípios: (a) os elementos em uma língua foram elaborados para serem produzidos e organizados por regras; (b) amostras da língua podem ser descritas por qualquer nível estrutural (fonético, morfológico, etc); e (c) o nível lingüístico foi elaborado como um sistema dentro de um sistema, estruturado como uma pirâmide: primeiro o sistema fonêmico, seguido do sistema morfêmico e então, o mais complexo nível de sistemas, como as frases, as orações, as sentenças e o léxico.

Remetendo essa fundamentação para a análise de UD de livros didáticos para o ensino de língua inglesa, Lousada (2005) comenta a situação de alguns livros didáticos que ainda abordam exercícios gramaticais como foco principal e suas atividades,

incluindo trabalho com textos, contemplam o foco gramatical, esquecendo-se do trabalho com o contexto social.

Para a autora, muitos materiais ainda não adotaram o texto como instrumento para o desenvolvimento de um ensino mais crítico, considerando o contexto sócio-histórico-social de um determinado grupo de alunos, diante de suas necessidades como cidadãos. Os textos são claramente fabricados, ignorando o contexto de produção. Lousada (2005:120) afirma que:

Não basta apenas inserir textos no material didático, sem nenhum compromisso com a sua existência real no cotidiano, como acontece em inúmeros livros didáticos, nos quais textos fabricados (e não reais) são colocados como pretexto para o ensino da gramática, do léxico ou para a abordagem de algum tema.

1.2.2.2-A visão Funcional

A visão funcional, para Richards & Rodgers (1995) é entendida como um veículo para a expressão de um significado funcional. Insere-se nesta visão o movimento comunicativo de linguagem. Os autores explicam que, para esta visão de linguagem, a ênfase é dada às dimensões semântica e comunicativa, ao invés de características gramaticais. A visão funcional, ainda para Richards e Rodgers (1995), trabalha com a organização dos conteúdos do ensino de linguagem por meio de categorias de funções e de significações, desprezando elementos de estrutura e gramática.

1.2.2.3- A visão Sociointeracional

Richards & Rodgers (1995) vêem a linguagem na visão sociointeracional como um meio para as pessoas se relacionarem e efetuarem transações sociais entre si. A

linguagem, nessa visão, tem o papel fundamental para a criação de relações interpessoais. Para os autores, o foco das teorias interacionais está nos modelos de ações, negociações e interações inseridas em trocas conversacionais. Nesse caso, o ensino dos conteúdos de linguagem pode ser especificado por modelos de troca e interação ou simplesmente estes conteúdos podem não ser especificados, para que sejam formulados de acordo com as inclinações dos que estão aprendendo e interagindo com a linguagem.

Romero (2004), baseada em Halliday, diz ainda que a linguagem deve ser considerada como um fenômeno social porque depende das condições e propósitos comunicativos culturais do ser humano, voltando-se para suas relações com estruturas sociais. Assim, a linguagem existe para atender as necessidades do ser humano, adequando-se funcionalmente para estas necessidades; logo, a escolha gramatical e a sistematização da língua para compor um texto pretendem considerar o contexto em que são produzidas.

Da mesma forma, em consonância com os princípios da Gramática Sistêmica Funcional, Martin & Rose (2003) salientam o papel da ideologia e do poder, pois estes perpassam por toda a linguagem e a cultura, posicionando, assim, as pessoas num contexto social, caracterizando-as então com mais ou menos poder e abrindo para elas acesso aos discursos sociais.

Egins (1994) sugere que seja dada atenção à ideologia, para melhor se compreender a dimensão em que o texto é tratado, pois o posicionamento ideológico determinará o uso da linguagem. A autora acrescenta ainda que todo texto é rico em ideologia, construindo, dessa maneira, uma visão de mundo através da codificação de valores, visões, perspectivas.

Considerando a gramática aliada à linguagem, o foco na comunicação, segundo Lock (1996), é o aproveitamento da linguagem, de acordo com suas regras gramaticais, num contexto particular e específico, com a proposta de uma interação comunicativa.

Para Lock (1996), a gramática de uma língua precisa muito mais que uma sistematização de organização estrutural, devendo explicitar o porquê desta sistematização gramatical e qual é a sua função na comunicação. O objetivo neste processo de comunicação é entender como a organização estrutural de uma língua contribui para a construção dos significados durante uma interação comunicativa.

Christie (2005) ratifica que a linguagem é utilizada para construir significados no ato da comunicação. A autora complementa ainda que o uso da linguagem é sempre praticado em uma atividade comportamental. Em qualquer situação de linguagem, como em qualquer comportamento, nunca é neutra, pois há sempre interesse construído por aspectos experienciais e também por sentidos relacionais entre os indivíduos.

Nessa perspectiva, Christie (2005) comenta que a aprendizagem da linguagem pelas crianças contribui para o seu conhecimento de mundo como uma prática social. A linguagem, nesse contexto, é vista como um instrumento de sobrevivência para agir no mundo.

Nos PCN-LE (1998) também se destaca o papel da linguagem como prática social, pois é por meio da linguagem que as pessoas constroem o mundo social. É por meio da língua estrangeira que as pessoas têm possibilidades de lidar com as relações entre a linguagem e o mundo social. O mundo social é construído pelo discurso.

Lousada (2005) faz uma reflexão sobre a aceleração na evolução dos processos de linguagem que estão subjacentes ao ensino de língua estrangeira. Desta maneira, explica a autora, que houve mudança da abordagem estrutural (a qual privilegiava mais os aspectos gramaticais) para uma abordagem funcional (cuja função era observar a

língua como um instrumento de comunicação). Privilegiou-se assim, a visão de linguagem sócio-histórica-cultural, que se aproveitando dos aspectos comunicativos da língua, ultrapassa os limites de comunicação e utiliza-se da linguagem como ferramenta para agir no mundo. Esta visão, portanto, é coerente com a argumentação de Moita Lopes (2003) sobre o ensino de inglês na escola servir a um propósito crítico.

Engajados na perspectiva sócio-histórica-cultural, para Lousada (2005), as atividades oferecidas aos alunos deveriam ser compreendidas e estudadas com o propósito de sua função social, facilitando dessa maneira a relação do homem com o mundo. Os alunos teriam a possibilidade de agir no mundo a partir das contribuições das reflexões em textos das UD nas aulas de língua inglesa.

Os PCN-LE (1998) abordam ainda a importância do ensino de LE no ensino fundamental para o desenvolvimento absoluto do aluno. Essa aprendizagem poderá ser responsável por oferecer uma nova experiência de vida ao aluno. Essa nova experiência de vida colaborará tanto para o conhecimento do mundo próximo ao aluno, quanto para o conhecimento do mundo externo, o qual o aluno ainda não conhece. Essa vivência resultará em compreensão de novas e diferentes culturas.

Desta maneira, a capacidade de se comunicar em língua materna e em língua estrangeira é, segundo os PCN-LE (1998), de suma importância para o acesso à sociedade da informação, despertando, portanto, acesso ao mundo elitizado que, em consonância com Moita Lopes (2003), resulta na luta contra as desigualdades sociais.

1.2.3- Reflexão Crítica

Neste item, tratarei a reflexão crítica como um processo para a construção e reconstrução do conhecimento sobre o trabalho com as unidades didáticas de livros didáticos em sala de aula.

Lessa (2003:87) entende o processo de reflexão como:

...um olhar para dentro dos princípios conceituais que informam a vida social e educacional de um grupo determinado e um olhar para fora dos processos sociais e históricos pelos quais as idéias, estruturas sociais e modos de trabalho são formados.

Romero (2004), por sua vez, explica Reflexão como uma reformulação do conhecimento ou da prática profissional que possibilita novos ajustes de determinadas condições de trabalho docente.

Alarcão (2004:41) ratifica que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão e que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores.” Para Schön (1983,1987 apud Alarcão, 2004) esta visão é o resultado da união da ciência, da técnica e da arte. O interesse pela reflexão vem devido à insegurança que muitos professores têm de sua atuação pedagógica. Destaque-se que a insegurança não deve ser interpretada negativamente como fraqueza, mas como um propulsor de questionamentos. A autora acrescenta que o professor não pode agir isoladamente no seu local de trabalho, pois é a interação com outros professores que torna possível o desenvolvimento pedagógico. Para tanto, a escola tem também de ser reflexiva e se organizar para cumprir a sua missão.

Assim, segundo Romero (1998), o profissional eficiente e reflexivo é o que tem condições de se adaptar e de transformar suas ações de acordo com as necessidades que surgem durante suas aulas. O profissional não reflexivo é o que se acomodou em sua prática pedagógica, desprezando qualquer idéia de mudança em seu modo de ensinar, silenciando suas dúvidas e questionamentos.

Para complementar, Pasquale (2003) afirma que a reflexão sobre as ações pedagógicas é uma característica de bons profissionais e que, em se tratando de um professor, esta característica se torna fundamental, uma vez que além da função de ensinar conteúdos, o professor deve colaborar para a formação de cidadãos reflexivos para que possam contribuir com a sociedade.

Silva et al (2005) afirmaram que uma boa formação é necessária, mas não é o suficiente para solucionar os diversos problemas que surgirem na prática de sala de aula se o professor, depois de graduado, não se conscientizar de ser ele mesmo responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Os autores apresentam três atitudes necessárias para que a ação reflexiva aconteça na vida dos professores para seu desenvolvimento profissional. São elas: a) saber ouvir críticas, refletindo sobre seus erros; b) analisar o impacto de sua prática na vida dos alunos; c) ser sincero para uma abertura de espírito e de responsabilidade para reconstrução de suas práticas.

Conforme Silva et al (2005), o profissional da educação deve ser reflexivo e crítico do seu próprio fazer pedagógico, capaz de tomar decisões e resolver imprevistos em salas de aula, tendo consciência de suas ações, e não mais ser um seguidor de “receitas” prontas de como agir em sala de aula; Esse professor deve desenvolver e criar suas próprias teorias com o intuito de melhorar seu desempenho tanto para seu crescimento pessoal, quanto para o profissional.

Cunha (2003) baseia-se em Dewey (1933) para esclarecer a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois acredita que as hipóteses teóricas só têm sentido se observadas no dia a dia. Cunha (2003) argumenta ainda que a educação, na visão *Deweyana* é uma “constante reconstrução da experiência, de forma a dar-lhe cada vez mais sentido e a habilitar as novas gerações a responder aos desafios da sociedade.”

Cunha (2003) cita Schön (1983,1987) como um dos autores que mais influenciaram no entendimento do conceito de reflexão, o qual propõe que, nos cursos de formação profissional, seja dado o mesmo nível de importância, tanto à teoria, quanto à prática. Seus estudos põem em relevância a importância da teoria sobre o professor reflexivo. A autora acrescenta ainda que o profissional possui um conhecimento que utiliza para a solução de diferentes questões, sendo um conhecimento tácito, ou adquirido na prática.

Cunha (2003), apoiando-se em Schön (1987), expõe a perspectiva em como se dá a aquisição dos saberes, em torno de três aspectos: conhecimento prático, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Valorizando então a experiência e a reflexão na experiência, distingue a valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento.

Para reforçar a idéia, Cunha (2003) ressalta a necessidade da construção de uma identidade própria, do tipo de profissional que o professor deseja ser, e repassar isto para a prática do ensino-aprendizagem nas atividades do seu dia-a-dia.

Van Manen (1977, apud Liberali, 2000) classifica três tipos de reflexão: técnica, prática e crítica. O primeiro tipo é a reflexão técnica, cuja preocupação para atingir os fins é a eficiência e a eficácia. O professor busca orientação na teoria sobre como agir na aula, o que acaba influenciando no trabalho do professor, no que diz respeito à elaboração de atividades para as suas aulas. O segundo tipo de reflexão é a reflexão prática, a qual visa o entendimento das dificuldades durante a prática pedagógica na sala de aula. Esta reflexão parte de uma tentativa de encontrar soluções para a prática na prática. E finalmente, o terceiro tipo de reflexão é a reflexão crítica, que valoriza critérios de conduta do professor em sala de aula, respeitando seu contexto histórico e social e considerando também a teoria formal e a ação. Para Kemmis (1987, apud

Liberali, 2000), a ciência crítica entende que as práticas educacionais devem passar por transformações conscientes através da prática da reflexão crítica.

Para Romero (1998), o conceito de Reflexão Crítica vem trazendo para a formação e o desenvolvimento de educadores uma dimensão de amadurecimento e responsabilidade profissional.

Villani (2003) comenta a reflexão crítica como um passo para a transformação na prática de qualquer educador e complementa que a autonomia e a responsabilidade de um profissional que se julgue preparado para trabalhar no desenvolvimento moral e intelectual de seu aluno dependem de uma grande capacidade de refletir criticamente.

Dentro da possibilidade do ensino através da Reflexão Crítica, o professor passa a ser um profissional que avalia as suas ações e, com isso, a ter consciência dos resultados que acarretam ao ensino. Para Silva et al (2005), por meio do ensino crítico-reflexivo, o professor tem condições de transformar a sua prática pedagógica de forma a crescer profissionalmente e construir suas ações como professor de língua estrangeira.

Ainda para Silva et al (2005:33):

O diálogo reflexivo com os colegas e com os professores promove condições favoráveis para que a aprendizagem significativa aconteça. Dentro dessa concepção crítico-reflexiva, os alunos passam a serem vistos como aprendentes reflexivos, ao mesmo tempo responsáveis pela sua aprendizagem e também conscientes de que aprender é um processo contínuo e coletivo.

Apoiando-me nos PCN (1998), acredito que a reconstrução da prática de sala de aula deve levar em consideração a cultura de mundo que o aluno traz de seu convívio familiar, valorizando-a para obter o sucesso da reconstrução. O êxito esperado não se adquire sem antes se passar por uma reflexão crítica.

Freire (1997:43), ao comentar o momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática, diz: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática.”

O autor ainda salienta que a segurança com que o educador se move está ligada à competência profissional. Afirma que o profissional que não se preocupa com a sua formação, ou até mesmo com a sua atualização, não tem condições, ou força moral para dar suas aulas, o que, conseqüentemente, desqualifica a autoridade do professor.

Liberali (2004), apoiando-se em Smyth (1992); Freire (1970); Bartlett (1990), explana como a reflexão crítica se desenrola a partir de quatro ações:

- Descrever: implica a descrição das ações para a apresentação de como elas ocorreram. Essa forma de ação está relacionada à questão “o que faço?”

No caso desta pesquisa, a descrição implica a apresentação das unidades didáticas utilizadas para este estudo. Neste caso, pode se caracterizar o tipo de linguagem utilizada nesses materiais, como os autores dos livros se relacionam com seus leitores.

- Informar: é o embasamento teórico das ações pedagógicas. Procura-se entender as teorias que norteiam as ações do profissional docente ao longo de sua carreira. Na informação, deve-se responder a pergunta “Qual o significado das minhas ações?”.

Pretendo, nesta pesquisa, investigar quais teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem permeiam as UD selecionadas para análise, com a finalidade de entender como determinada unidade didática trabalha o ensino de língua estrangeira e também como indica ser ensinada a visão de linguagem para a aquisição de uma nova língua, que, neste caso, é o inglês.

- **Confrontar:** o praticante, no caso o professor, submete suas teorias formais a algum tipo de questionamento, visando entender que as ações adotadas são conseqüências ou resultados de seu contexto cultural e histórico. O Confrontar remete a questões políticas como “Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses a minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas reproduzo?”

Para o estudo das unidades didáticas, acredito que o confrontar refere-se ao questionamento se o determinado material didático realmente tem condições de alcançar os objetivos propostos pelo próprio material ou até mesmo as expectativas do professor em relação ao que ele almeja, em se tratando de aprendizagem do aluno.

Para fundamentar este confronto, analiso se os meus critérios de seleção de unidades didáticas estão de acordo com os critérios sugeridos para a avaliação de material didático e, principalmente, se seguem os critérios dos PCN-LE.

- **Reconstruir:** relaciona-se com a proposta de se reelaborar a prática docente diante da busca de novas alternativas para a prática pedagógica, ou seja, que esteja em conformidade com as visões de ensino-aprendizagem e de linguagem pretendidas, bem como dos objetivos sociais, políticos, éticos e educacionais que se buscam. Como pré-requisito para a reconstrução, a contestação deve ser exercida.

Liberali (2004) sintetiza que a Reflexão Crítica é aquela que resulta em uma emancipação através do confronto, sendo então marcada pela descrição das ações, por meio do distanciamento, discussão das teorias embasadoras da ação, autocrítica e por fim, pela proposta de reconstrução da ação.

Dessa forma, concluo que a reflexão crítica me dará suporte para analisar se as minhas escolhas de UD favorecem o aluno a refletir sobre sua aprendizagem para atuar e acompanhar os desafios do mundo contemporâneo, por meio da construção do engajamento discursivo e do desenvolvimento do senso crítico.

O objetivo deste capítulo de Fundamentação Teórica foi apresentar a literatura que embasa a minha pesquisa, dando o suporte que preciso para analisar e discutir os meus critérios de escolha e as UD selecionadas.

Passo, a seguir, para o capítulo de Metodologia.

Capítulo 2 – Metodologia

Neste capítulo será discutido o tipo de estudo realizado, ou seja, a escolha metodológica, o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o procedimento utilizado para a discussão dos dados.

2.1- Escolha de Metodologia:

Com base em Gil (1996), esta pesquisa pode ser classificada como pesquisa Documental, uma vez que, na maioria dos casos, esse tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico. Para Gil (1996:51):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa Bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa Bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa Documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou ainda podem ser reelaboradas de acordo com os objetos de pesquisa.

Observa-se, entretanto, que apesar de me basear em unidades escolhidas de livros didáticos, meu principal objetivo de pesquisa foi escolher unidades didáticas que melhor pudessem colaborar para o desenvolvimento crítico-discursivo de meus alunos de escola pública, ou seja, levei em conta meu próprio contexto de trabalho em sala de aula, específico de minha escola, tendo os meus alunos e os desafios que enfrento em mente. Assim, o principal cunho de minha pesquisa é a perspectiva crítica.

Entendo por perspectiva crítica uma possibilidade de ensino que possa gerar transformação em meus alunos, para um processo emancipatório. Para que isso ocorra, Pennycook (2004) sugere a existência de uma problemática que revele as práticas sociais como formas de ação.

A noção de uma perspectiva crítica, para Pennycook (2004), evidencia um sentido de transformação e exploração da junção entre a cultura, o conhecimento e o poder. A transformação crítica, neste caso, entende que todo o conhecimento é socialmente construído de uma forma particular na sociedade, na cultura e na história, refletindo conceitos particulares de um grupo ou indivíduo, sempre interligados por meio da relação de poder.

Magalhães (1994) discute como as pesquisas de cunho crítico podem propiciar a auto-reflexão, a análise crítica e a transformação dos participantes inseridos no contexto escolar por meio de uma teoria crítica do conhecimento que oriente pesquisas em sala de aula, para que os professores se conscientizem sobre suas práticas, que estão muitas vezes desgastadas pelo dia-a-dia.

Ainda para Magalhães (1994), os indivíduos dependem do desenvolvimento do conhecimento num contexto sócio-histórico-cultural cujo objetivo é a emancipação progressiva.

Para Comstock (1982, apud Magalhães, 1994), o foco da investigação está no conhecimento crítico e no processo de conscientizar-se de sua própria ação para a mudança social. É nesta perspectiva interacionista que a ação do homem transforma o mundo e ele mesmo, por meio da linguagem para efetuar a comunicação.

Magalhães (1994) explica que tornar-se sujeito da ação significa refletir sobre suas ações, entender como ocorrem as contradições do processo social e transformar-se devido à conscientização sobre o relacionamento, propósito e ação. Para a autora, o professor e o aluno são vistos como co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento.

Segundo Wildman e Niles (1987 apud Magalhães 1994), a dificuldade que o professor tem para a compreensão crítica e a transformação de suas ações é influenciada

pela falta de conhecimento para poder relacionar a idéia errada de teoria e de prática e a compreensão errada de conceitos, dificultando a ação reflexiva em relação à ação comunicativa.

Para Pennycook (2004), a palavra “crítica” é usada como transformadora a fim de tentar melhorar e mudar o mundo que hoje está estruturado na desigualdade. O autor assevera que a Lingüística Aplicada deve ter o compromisso de se sensibilizar com as questões sociais, culturais e políticas; que critique para a transformação e que se envolva num projeto moral e político, possibilitando as mudanças desejadas e necessárias para um determinado contexto social.

Seguindo a mesma perspectiva, Moita Lopes (2005) argumenta que a educação é uma ação de luta por equidade entre todas as diferentes classes sociais e que através dela, as pessoas aprendem a compreender o mundo para participar de sua transformação. Especificando a importância da educação em Língua Estrangeira (LE), o autor ressalta que “a necessidade do ensino de inglês tem que ser filtrada por uma perspectiva crítica em relação ao papel que essa língua representa hoje em dia”. (MOITA LOPES, 2005:1)

Pennycook (2004) sublinha, por outro lado, que devem ser consideradas as bases culturais e ideológicas da prática docente para possibilitar transformações em busca de equidades.

Luke (1997, apud Pennycook 2004) comenta que a abordagem crítica está caracterizada pela educação aos grupos marginalizados por questões culturais e socioeconômicas. Estes grupos são geralmente excluídos dos acessos aos discursos e textos das culturas e economias dominantes. O autor explica ainda que a abordagem crítica marca os interesses educacionais em prol de acessos às tecnologias de

comunicação, tendo em vista a mudança social, a diversidade cultural, resultando na equidade econômica.

Simon e Dippo (1986 apud Pennycook 2004:44) afirmam que a pesquisa crítica parte da premissa de que “fazer etnografia significa engajar-se em um processo de produção de conhecimento”. Para os autores, todas as formas de saber são ideológicas e qualquer produção de conhecimento deve ser orientada por um projeto político-pedagógico para que haja a transformação de uma sociedade desigualmente estruturada. O projeto etnográfico deve ir a favor de um projeto emancipatório.

Segundo Simon (1987:177 apud Pennycook):

Vemos a prática educacional como uma forma de política cultural. Para nós, tal prática se relaciona, centralmente, com a tarefa moral e analítica de avaliar se as formas específicas encorajam e tornam possível a realização efetiva das capacidades diferenciadas, ou se estas práticas enfraquecem, negam, diluem e distorcem estas capacidades. Também entendemos que tal prática está engajada na tarefa política e educacional de construir novas formas que possam expandir a gama das identidades sociais que as pessoas têm a possibilidade de assumir.

Observando os pressupostos de Pennycook (2004), vejo que o processo da crítica como transformação infere diretamente em mim, na qualidade de professora, pois é imprescindível que eu assuma uma postura moral e crítica com o intuito de transformar meu aluno dando oportunidades para que ele atue no mundo de desigualdade. Portanto, este é o caminho para que a análise dos meus critérios de escolha das unidades didáticas, à luz da reflexão crítica de minhas práticas educacionais, possa contribuir para que o aluno construa o engajamento discursivo e participe do mundo.

Para concluir esta seção, acredito que as abordagens metodológicas, tais como a pesquisa documental e a etnografia crítica, me possibilitarão fazer uma análise descritiva e analítica dos meus critérios para a seleção de unidades didáticas, para que o meu aluno, ao estudar esses conteúdos, tenha condições de construir conhecimento para

o seu engajamento discursivo e para o desenvolvimento do senso crítico, para então, agir, de forma emancipatória, almejando a transformação e a participação na construção do mundo contemporâneo.

2.2- O Contexto de Pesquisa

Apresento o contexto no qual selecionei as unidades didáticas, seguindo critérios que corroboram com as necessidades do público alvo em questão: os alunos de escola pública estadual do Ensino Fundamental. A caracterização do contexto que faço retoma os conceitos de contexto e de cultura e situação (um dos princípios de Gramática Sistêmica Funcional) uma vez que são conceitos primordiais para o entendimento da análise de meu estudo.

A idéia de se fazer um estudo em LD teve início na escola em que trabalhei nesses últimos quatro anos. Nessa escola, há mais ou menos 1.200 alunos. Ela se situa próxima ao centro de uma cidade de aproximadamente 200.000 habitantes, localizada no Vale do Paraíba. Essa escola de Ensino Fundamental e Médio recebe alunos provenientes de bairros vizinhos à escola, não compondo, porém, uma hegemonia de classe social. Alguns de nossos alunos são carentes, outros, no entanto, possuem uma condição financeira um pouco melhor.

No convívio desses últimos dez anos, pude observar que muitos educandos necessitam de atenção especial de seus professores, não só por motivos de carência afetiva, mas também por falta de orientação de como se viver socialmente, tanto entre os amigos, como no mercado de trabalho.

Trabalhando somente com duas aulas semanais de cinquenta minutos cada uma, em salas de 8ª séries, com pelo menos quarenta alunos por turma, selecionei as unidades didáticas pensando nesses grupos específicos.

2.3- A escolha das unidades didáticas

Conforme explanado anteriormente, tenho como objetivo verificar se meus critérios de escolha de unidades de livros didáticos de Língua Inglesa de Ensino Fundamental estão em consonância com os pressupostos dos PCN-LE (1998) e demais literatura que fundamenta esta pesquisa.

Para alcançar o meu objetivo, escolhi três unidades didáticas que estivessem de acordo com os critérios que me orientavam até então, ou seja, no início da pesquisa. Anteriormente às escolhas, fez-se necessário refletir sobre os critérios utilizados para a seleção. Nessa reflexão, analisei atividades que pudessem ser, segundo minhas próprias inferências, do gosto do aluno, ou seja, atividades que tivessem como temática assuntos que interessassem aos adolescentes de 14 ou 15 anos, no sentido de lhes dar prazer de estudar e também que fosse algo significativo para a sua vida. Dessa maneira, o aluno deveria perceber e saber utilizar um novo aprendizado no seu dia-a-dia e que essa aprendizagem tivesse utilidade na vida dele, relacionando logicamente a sua realidade e necessidade. Neste ponto, então, é que eu investigo se os meus critérios de escolha das unidades didáticas estão de acordo com o meu objetivo de pesquisa.

2.4- Procedimento de Análise

Para analisar e discutir as unidades didáticas selecionadas, usarei as Teorias de Ensino-Aprendizagem e de Linguagem e as ações da Reflexão Crítica.

Sendo assim, o levantamento dos critérios para a seleção das unidades didáticas de Livros Didáticos faz com que eu descubra as respostas das seguintes perguntas de pesquisa:

- 1- Quais eram os meus critérios de escolha de Unidade Didática antes do curso de Mestrado em LA?
- 2- Em que medida os meus critérios de seleção estavam adequados às propostas dos PCN-LE (1998) e da literatura que fundamenta esta pesquisa?

Para a primeira pergunta de pesquisa, “Quais eram os meus critérios antes do curso de Mestrado em LA?” irei descrever os meus critérios e analisar se eles são encontrados nas três unidades didáticas selecionadas.

Primeiramente, o processo crítico reflexivo me dará condições de investigar meus critérios de seleção. A descrição de meus critérios me darão a base para prosseguir a análise.

Considerando que meus critérios não eram conscientes e fundamentados em teoria informada, e, por isso, certamente apresentarão problemas, comparo as características das unidades didáticas com as recomendações dos PCN-LE (1998) e também com os critérios dos demais autores, focando, assim, a segunda pergunta de pesquisa que discorrerá sobre as ações informar e confrontar do processo reflexivo crítico.

Para finalizar, faço uma exploração das respostas da primeira e da segunda pergunta de pesquisa para concluir esta pesquisa.

Desta maneira, acredito que os resultados de análise das duas perguntas de pesquisa me levarão a refletir se os meus critérios de escolha auxiliaram para que o trabalho com as unidades didáticas escolhidas pudesse promover o engajamento

discursivo e o desenvolvimento do senso crítico, de acordo com o que os PCN-LE (1998) sugerem.

Prossigo, portanto, para o próximo capítulo, com as discussões acerca das perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 3- DISCUSSÃO DOS DADOS

Por meio de uma análise cuidadosa das UD que eu havia previamente selecionado, foi possível refletir, à luz das teorias discutidas, sobre os meus critérios de seleção, como professora de inglês de escola pública estadual, de modo a responder as perguntas de pesquisa:

- 1- Quais eram os meus critérios de escolha de Unidades Didáticas antes do curso de Mestrado em LA?
- 2- Em que medida os meus critérios de seleção estavam adequados às propostas dos PCN-LE (1998) e à literatura que fundamenta esta pesquisa?

3.1-Discussão da primeira pergunta de pesquisa:

Para começar esta análise, respondo a primeira pergunta de pesquisa: **Quais eram os meus critérios de escolha de unidades didáticas?**

Por meio da Reflexão Crítica, **descrevo** os meus critérios de escolha de UD.

Meus critérios de seleção das unidades didáticas eram: assuntos atualizados, temas transversais, gramática contextualizada e boa aparência do livro didático. Devo destacar, entretanto, que mesmo esses poucos critérios não estavam claros para mim, isto é, eu me baseava neles inconscientemente. Conscientizar-me sobre o que me levava a selecionar uma unidade didática em detrimento de outras, já foi um exercício árduo, embora muito esclarecedor sobre minha prática pedagógica (o que percebi mais adiante).

Hoje, ao fazer parte do curso de Mestrado, tenho noções teóricas para fundamentar critérios de escolhas de UD para trabalhos futuros com meus alunos. Entretanto, antes de iniciar o curso de Mestrado em Lingüística Aplicada, eu tinha em

mente alguns critérios básicos que utilizava para escolher UD para trabalhar em sala de aula, sem fundamentá-los em nenhuma teoria. Eram critérios intuitivos, espelhando-me em minha experiência como professora de línguas, em professores de inglês que tive ao longo de meu percurso de aprendizagem. Observo que minha formação de professora na Graduação, nem mesmo no curso de especialização, me prepararam para tal.

Esses critérios eram: gramática contextualizada, temas atuais, textos com temas transversais, aparência dos livros. Eu confiava que, juntos, mesmo que inconscientes, estes quatro critérios davam-me suporte para atingir os meus objetivos com os alunos. Específico como entendia cada item:

(a) Gramática contextualizada: No tópico gramatical das UD, o objetivo principal deveria estar presente e em destaque nos textos estudados. E a gramática, sendo contextualizada nos temas trabalhados em sala de aula, se tornaria “menos cansativa” para os alunos, já que era, no meu entender na época, obrigatória no currículo escolar e necessária para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

(b) Temas atuais: seriam temas ligados a assuntos de interesse atual, que sejam reais, úteis para a vida do aluno, isto é, que o aluno tivesse consciência do que fazer com a nova informação que tivesse acabado de aprender.

(c) Temas Transversais: seriam temas que auxiliam nos interesses do professor para orientar o aluno sobre assuntos de saúde, consumo, sexualidade, meio ambiente, entre outros, pois, no contexto social em que atuo, há muitos alunos usuários de drogas, alunos com problemas de relacionamentos interpessoal e social, e também há um grande número de garotas adolescentes grávidas.

(d) Aparência dos livros: as ilustrações, as cores, os tipos de letras e as fotos também eram fatores que me atraíam ao escolher o material com que eu iria trabalhar. Também pensando em como o *lay out* poderia contribuir para a motivação do aluno.

Discorro agora sobre os motivos que me influenciaram a selecionar as três determinadas unidades dos LD para pesquisa:

Primeiramente, eram livros que eu já possuía e com que também gostava de trabalhar por serem práticos, com ilustrações bonitas e aparentarem ser modernos, no que diz respeito aos assuntos abordados. Um dos livros, “Great!”, declarava que estava de acordo com os PCN, o que de imediato me chamou a atenção.

No livro “Great!”, os autores são Susan Holden e Renata Lúcia Cardoso. Foi publicado pela editora Macmillan, no ano de 2002. A unidade 3 foi a escolhida para a análise. Irei chamá-lo de UD1.

O título da UD1 é “*Making a better world*”. Despertou-me interesse assim que o li porque acredito que os alunos, pela minha percepção e minha experiência em sala de aula no contexto em que venho atuando, gostam de discutir politicamente o que se deve fazer para tornar o mundo um pouco melhor do que é hoje.

Os objetivos da UD1 me interessaram, pois pretendem: trabalhar o *Present Perfect* contextualizado no assunto abordado; compreender vários tipos de textos em estilos diferentes para identificação de idéias-chave (ex. anexo p.108). Neste tópico, aproveito para a verificação da existência de assuntos que abordem os Temas Transversais. Finalmente, para o desenvolvimento do senso crítico, o aluno poderia refletir sobre a melhoria que certas invenções podem trazer às condições de vida da sociedade.

A unidade seguinte pertence ao livro “Read, read, read!”, de Luiz Paulo da Moita Lopes. O livro foi publicado pela editora Ática, no ano de 1998. Foi escolhida a unidade 9, a qual chamarei de UD2.

A UD2, selecionada para a análise, trabalha com texto argumentativo “*A view on Brazilian Television*”. Este tema me agradou porque pareceu interessante discutir

com os alunos sobre os programas que a televisão brasileira oferece à população; se são instrutivos ou não, se oferecem lazer ou não, e quais poderiam ser outros objetivos nos demais programas. Pensei, ainda, no fato de programas de televisão serem de conhecimento e interesse de todos os alunos.

Os aspectos gramaticais abordados na UD2 são: *rather*, *worth-ing*, *hardly*, *likely*, *passive voice*. O que mais me chamou atenção nesse material foi a forma como o autor sugere o tratamento dos textos. De início, na pré-leitura, as questões dirigidas instigam o senso crítico do aluno, pois o faz refletir para poder responder às questões (ex. anexo p.127). Na leitura superficial (ex. anexo p.127), achei muito interessante o fato de o autor utilizar questões em português, durante toda a leitura do texto em inglês, fazendo com que o aluno perceba que ele pode responder as questões, interpretando o contexto, sem necessariamente ter que traduzir o texto inteiro. O aspecto gramatical está inserido no texto, ficando mais claro para o aluno o seu uso. As questões de leitura profunda (ex. anexo p.131) e pós-leitura (ex. anexo p.133) estimulam o aluno a pensar sobre valores (artístico e educativo), a competitividade de programas de baixo valor artístico educativo, o tipo de programa que o aluno tem assistido, o que é necessário para que uma TV educativa seja mais atraente e o que o aluno conhece sobre TVs estrangeiras. Questões como essas, acredito, induzem o aluno a refletir sobre o que tem proveito ou não para sua vida, em se tratando de programas de TV, contribuindo assim para o desenvolvimento do senso crítico. Dessa maneira, é possível também estimular a construção do engajamento discursivo.

Finalmente, a terceira unidade didática escolhida para a análise está inserida no livro “Password: Read and Learn”, cujos autores são Amadeu Marques, Kátia Tavares e Susanna Preston. O livro também foi publicado pela editora Ática, no ano de 1998. Escolhi a unidade 2, a qual chamarei de UD3.

Na UD3 selecionada para a análise, *To diet or not to diet*, há duas lições. A primeira intitulada de *You look different, Tony!* E a segunda de *You are what you eat*. Apreciei o tema da UD3 porque trata de um assunto sobre saúde, através da sensibilização em relação aos alimentos que os alunos têm consumido. Creio que seja de suma importância selecionar algum material para discutir a questão das dietas para emagrecimento rápido, as quais atraem grande parte das adolescentes e também o fator de se comer alimentos saudáveis para o crescimento e desenvolvimento humano.

A tentação diante de tantas comidas gostosas é comum entre os adolescentes, a grande questão é a discussão sobre a importância de uma alimentação saudável. O senso crítico do aluno deve ser estimulado perante decisões importantes a respeito da escolha de alimentos adequados à saúde.

Os aspectos gramaticais estão todos contextualizados nas atividades.

O *used to* é apresentado para descrever hábitos e estados no passado, com isso, acrescenta-se o trabalho com os marcadores discursivos na indicação do tempo, para melhor compreender o texto. Os objetivos da unidade pretendem levar o aluno a: deduzir o significado de palavras e expressões pelo contexto, possibilitando-lhe o entendimento do texto sem, obrigatoriamente, ter todo o texto traduzido; através da interpretação do contexto, o aluno poderá identificar informações específicas; como o foco gramatical é o *used to*, o aluno poderá ordenar fatos cronologicamente; com o incentivo da leitura crítica, o aluno conseguirá compreender informações implícitas ao texto.

A seguir, seguem quadros descritivos dos livros e das unidades didáticas selecionadas.

Quadro 1- Visão geral dos livros didáticos selecionados

Características X Livros	UD 1	UD 2	UD 3
Nível	8ª série	8ª série	8ª série
Nº de unidades (capítulos)	4	12	8
Nº de páginas do livro	95	135	120
Trabalho com temas transversais	Sim	Sim	Sim
Mencionam "de acordo com PCNs"	Sim	Não	Não
Acompanham "guia do professor"	Sim, com 45 páginas	Sim, com 16 páginas	Sim, com 48 páginas
Estrangeiros/nacionais	Estrangeiro	Nacional	Nacional
Acompanham material adicional	Um CD para exercícios de áudio	Não	Exercícios extras/fita cassete

Quadro 2- Visão geral das unidades didáticas

Livros Didáticos	Great!	Read, read, read	Password: Read and Learn
Unidades Didáticas	UD 1- Making a Better World	UD 2- A View on Brazilian Television	UD 3- To diet or not to diet?
Objetivos das UD (de acordo com o próprio LD)	Present Perfect/Wh-questions/sufixos full and able/diferentes tipos de textos em diferentes estilos/idéias-chave/aprender inglês com material escrito, filmes, músicas/ reflexão	Texto argumentativo/ Rather/ Worth-ing/ hardly/ likely-unlikely/ passive voice	Dedução dos significados de palavras e expressões pelo contexto

	sobre as utilidades das invenções para a sociedade		
--	--	--	--

Itens das UD organizados em:	Starting Point/Listening/Grammar/Review/Writing/Language building/ Reading/ Look!/ Your Turn...	Pré-leitura/Leitura Superficial/ aprendendo a Língua/ Leitura profunda/ Teste de compreensão e Pós-leitura	Abertura da UD/ Listening/ Read and learn/ Pss...Don't forget!/ Speaking!/ Crazy Daisy and silly Billy!/ Read and learn a bit more
Tematização	Utilidades das invenções	Características de programas de TV brasileira	Alimentação
Aspecto Gramatical abordado	Present Perfect	Passive voice	Used to
Temas Atuais	Em que certas invenções do passado podem contribuir para a sociedade hoje	Qualidade dos programas de TV	Alimentação saudável para adolescentes
Temas Transversais	Saúde, trabalho e consumo		Saúde
N. de páginas de cada unidade	17 páginas (pp 48-65)	7 páginas (pp. 81-88)	14 páginas (pp. 18-32)

A partir das sugestões dos PCN-LE (1998), Leffa (2003), Dolz & Schneuwly (2004), Ramos (2006), **informo**, os princípios que deveriam embasar os meus critérios. Os tipos de conhecimento (de mundo, textual e de organização textual) são critérios sugeridos para o trabalho com o inglês para as escolas públicas estaduais. Eu não levava em conta o conhecimento de mundo do aluno para introduzir o conhecimento sistêmico. Quando introduzia o conhecimento sistêmico, não me preocupava em orientar o aluno a relacioná-lo com o conhecimento de mundo. Avalio desta maneira, que determinados objetivos eram limitados ao trabalho da gramática pela gramática, sem justificativas funcionais para tal estudo (ex. anexo p.109, 112, 113, 115, 121).

Os temas atuais, meu segundo critério de avaliação de UD, eram importantes para as minhas aulas, de acordo com a minha percepção, pois por meio deles, eu poderia discutir com os alunos alguns temas do mundo atual, tais como drogas, sexualidade na adolescência, preservação da natureza, saúde, etc. Meu objetivo era conectar o meu aluno aos acontecimentos do mundo, propiciando a ele oportunidades de ser cidadão² do mundo. Conhecendo fatos atuais, pensava, ele estaria também em condições de participar conscientemente da construção e desenvolvimento do mundo.

Moita Lopes (2003) destaca que um dos papéis do professor de línguas é provocar interação do aluno com os acontecimentos do mundo. É a globalização como forma de cobrança do desenvolvimento e aprendizagem de uma LE, no caso deste contexto, o inglês. Conforme pontuado anteriormente, para Moita Lopes (2003), Pennycook (2004) e Liberali (2006), a conscientização do professor em se atualizar com relação aos acontecimentos do mundo e com isso, conectar seu aluno, pode gerar transformação em luta contra as desigualdades sociais.

Ao **confrontar** meus critérios com os critérios dos PCN-LE (1998), Leffa (2003), Dolz & Schneuwly (2004), Nogueira (2005), Ramos (2006) percebo que faltaram alguns tópicos a serem desenvolvidos, que sugerem os seguintes critérios:

(a) Os tipos de conhecimentos que estão em consonância com os PCN-LE (1998). Eu não tinha consciência a respeito deles, desta maneira, eu não os aplicava em minhas ações pedagógicas. A maioria dos autores considera importante para o aprendizado de uma língua estrangeira os tipos de conhecimentos de mundo, sistêmico e de organização textual, envolvidos no processo de construção do conhecimento.

(b) O trabalho com os alunos para o desenvolvimento do senso crítico. Procurei estimular o desenvolvimento do senso crítico por meio do trabalho com textos atuais,

² Segundo Pinsky (2003:9), cidadania é ter direito à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar e ser votado, ter direitos políticos.

pois entendia que isso seria um fator importante para esse processo de aprendizagem. Entretanto, para o desenvolvimento do senso crítico, trabalhar simplesmente com temas atuais não significa que a crítica será desenvolvida. Os critérios, para Silva (2000), devem ser embasados por outros critérios. Também devem ser autocorretivos e sensíveis ao contexto em que estão sendo aplicados.

Além de textos, outras formas possíveis para se trabalhar o desenvolvimento do senso crítico são algumas perguntas que aparecem nas UD. Na UD1, segundo o manual do professor deste livro didático, na seção *Discussion*, (ex. anexo p. 10) é proposta a discussão do tema abordado, caracterizado pelos conhecimentos culturais e transversais do aluno. Segundo a orientação do LD, específica para o professor, essa discussão não deve ultrapassar cinco minutos, salvo às exceções, pois para que o trabalho reflexivo crítico aconteça, o professor terá que desenvolver boas estratégias de trabalho para alcançar o seu objetivo.

Eis a recomendação, segundo Holden & Cardoso (2002:V), autoras da UD1, ao se referirem ao campo *Discussion*:

São propostas de discussão e expressão da opinião e/ou conhecimento geral do aluno sobre temas culturais, transversais e/ou interdisciplinares, sempre ativados anteriormente através das atividades da língua. A discussão será realizada em língua materna, uma vez que o objetivo não é a prática do inglês, e não deverá ultrapassar 5 minutos de aula, a não ser que o(a) professor(a) julgue o tópico importante para trabalhar os objetivos educacionais da série.

Nas atividades propostas nos campos *Discussion*, deveria ser feita uma reflexão sobre o que está sendo apresentado pela UD, mas não há atividades para essa reflexão, o que aparece são questões relacionadas ao entendimento do texto. O trabalho de reflexão dessa atividade depende do desempenho do professor ao aplicá-la. Retomo a importância de se trabalhar o desenvolvimento do senso crítico, apoiando-me também

em Magalhães (1994), Silva (2000), Moita Lopes (2003), Pennycook (2004), e Liberali (2006).

Na UD2, o trabalho para o desenvolvimento do senso crítico se dá na seção de *Pós-leitura*, pois nesse campo, o aluno terá oportunidade de expressar o seu sentimento a respeito do que está sendo discutido em relação a sua experiência de vida (ex. anexo p.133). O aluno pode também analisar aspectos de diferentes culturas para relacionar às suas próprias características culturais.

Na UD3, que encontra-se na seção *What about you?* tarefas para resolução de problemas abordam aspectos relacionados ao tópico estudado ou à realidade do aluno.

(c) As Teorias de Ensino-Aprendizagem e de Linguagem. Eu não as considerei em nenhum dos meus critérios. Os PCN-LE (1998) são bem convincentes no que concerne à mudança de uma postura behaviorista para uma sociointeracionista. Lousada (2005) também compatibiliza com essa idéia. A maioria dos autores, quando se referem ao item sobre critérios de avaliação, como Leffa (2003) e Nogueira (2005) Ramos (2006), também compatibilizam com essa visão, dando importância ao processo de como os professores ensinam e como vêem a linguagem.

(d) Os objetivos do curso são comentados nos critérios não só como forma de o professor se organizar para a aula, mas também como uma maneira de respeitar e conhecer a necessidade dos alunos. Eu sempre levei em conta os objetivos do curso para preparar as minhas aulas, entretanto, nem sempre os objetivos eram adequados. Os objetivos do curso devem adequar-se às necessidades de aprendizagem dos alunos.

(e) Os conteúdos são um dos critérios que mais se evidenciaram nos meus critérios de escolha das UD, pois eu estava muito preocupada em procurar textos que espelhassem os temas em que eu acreditava serem necessários para o desenvolvimento do senso crítico, ou alguns tópicos gramaticais que eu precisava ensinar aos meus

alunos, por meio de textos, pois eu confiava que estava trabalhando a gramática contextualizada. Os conteúdos, segundo os PCN-LE (1998) e demais critérios dos autores citados acima, devem contribuir para que os objetivos traçados para o ensino de inglês propiciem sucesso no que se espera na aprendizagem de línguas. A sugestão dos PCN-LE (1998) é que o professor inclua temas transversais ³ para o desenvolvimento do senso crítico.

(f) O Público-alvo, quando ao selecionar a UD, eu levava em conta o tema a ser trabalhado em sala de aula, eu estava considerando o meu público alvo, pois escolhia assuntos que pudessem ser interessantes aos alunos. Todos os autores, sobre o item Critérios de Avaliação e Seleção de Unidades Didáticas, estão em consonância sobre a importância de se respeitar o público alvo.

Para uma **Reconstrução** dos meus critérios, percebo que faltaram condições para que eles se conduzissem ao que se espera principalmente das sugestões dos PCN-LE (1998), por ser um guia para as escolas públicas estaduais. Também, meus critérios não foram condizentes quanto a literatura de Leffa (2003), Dolz & Schneuwly (2004), e Ramos (2006), que sugerem critérios para a escolha e a avaliação de unidades didáticas.

A Reconstrução de meus critérios deverá, de agora em diante, estar pautada nas sugestões dos PCN-LE (1998), no que diz respeito aos tipos de conhecimento (de mundo, sistêmico e organização textual) e para complementar, espelhar-se ainda nos critérios de avaliação sugeridos pelos autores acima citados, que são: os tipos de conhecimento, o trabalho para o desenvolvimento do senso crítico, as teorias de ensino e aprendizagem e de linguagem, os objetivos do curso, os conteúdos a serem trabalhados com os alunos e o público-alvo.

³ Para os PCN (1997) os temas transversais referem-se à educação para a cidadania, tratando desta maneira, sobre a reflexão de questões sociais. As temáticas sobre ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual já estão inclusas no currículo escolar.

3.2- Discussão da segunda pergunta de pesquisa

Pretendo agora responder a segunda pergunta de pesquisa: **Em que medida os meus critérios de seleção estavam adequados às propostas dos PCN-LE (1998) e à literatura que fundamenta esta pesquisa?**

3.2.1- Análise da UD1:

Em relação à gramática, não há, em nenhum dos exercícios, qualquer tipo de conexão com o tema abordado, que é “*Making a better world*”. Na UD1, a gramática aparece como elemento isolado e como um produto já acabado (ex. anexo p.109,110,113,114,115,121). Caracterizando, desta forma, uma perspectiva Estruturalista.

Segundo os PCN-LE (1998), Liberali (2001), Lousada (2005), esses aspectos privilegiam o ensino da gramática por meio de uma postura mecanicista, ao contrário da teoria sociointeracionista, que trabalha sim com a gramática, mas de forma consciente em que o indivíduo, ao conhecer aspectos sistematizados da língua, entenderá a sua organização e, com isso, poderá utilizar-se da linguagem como um instrumento para as pessoas se relacionarem, ou seja, a linguagem tem uma função social, de acordo com Eggins (1994) Richards & Rodgers (1995), Lock (1996), Martin & Rose (2003), Romero (2004) e Christie (2005) .

Quanto aos textos da UD1, todos estão relacionados com a proposta temática, mas não trabalham de forma a levar o aluno a refletir sobre o assunto no seu contexto social porque não está previsto o que se fazer com o aprendizado daquele determinado

texto no mundo real. Seus exercícios de compreensão são limitados ao texto em si. Os textos são usados para que alunos procurem as respostas dos exercícios, tais como perguntas ou frases para completar e suas respostas devem ser informações específicas que devem ser encontradas no texto (ex. anexo p. 111,114,116,118,119,120,122,123).

Tem-se, portanto, a exploração dos textos como pretextos, que segundo Lousada (2005), são textos elaborados exclusivamente para a resolução de exercícios como aspectos gramaticais específicos do que está sendo estudado na UD.

Lousada (2005) lembra que alguns livros didáticos trabalham com textos contemplando o aspecto gramatical e para o desenvolvimento do senso crítico. Isso se contrapõe às recomendações dos PCN-LE (1998), uma vez que a aula de LE, para Moita Lopes (2003), não deve acontecer simplesmente para a aquisição gramatical, mas para a aprendizagem da linguagem, com a finalidade de participar e agir no mundo.

Ademais, os PCN-LE (1998) sugerem que seja aproveitado e respeitado o conhecimento de mundo que o aluno já possui. No caso de textos pretextos, o conhecimento de mundo pode estar desprezado, pois o foco, nesses textos, é algum aspecto gramatical ou vocabular. Assim, o conhecimento sistêmico, deixa de estar em consonância com o conhecimento de mundo.

3.2.2- Análise da UD2:

A UD2 inicia-se com um trabalho no campo *Pré-Leitura*, em que considera a interpretação do título do texto *A view on Brazilian television*. Por meio dessa interpretação, o aluno terá noções do tema que será discutido no texto.

São oito questões que compõem o campo *Pré-Leitura*. Todas as questões pretendem situar o aluno quanto à produção do texto (ex. anexo p.127). As questões perguntam sobre o tipo de texto que será apresentado, quando e onde foi publicado, qual

o tipo de revista que pode ter publicado tal texto, quem é o autor que escreveu e quais os tipos de programas que se pode encontrar na televisão brasileira. O aluno é orientado a imaginar o que será abordado no texto. Esse tipo de atividade pode ser entendido como um trabalho para acionar o conhecimento de mundo do aluno, como sugerem os PCN-LE (1998), Leffa (2003), Moita Lopes (2003), Nogueira (2005) e Ramos (2006). A atividade para acionar o conhecimento de mundo do aluno também é prevista por Dolz & Schneuwly (2004), quando os autores, baseados em Bronckart, decrevem a capacidade de ação como aquela que representa o contexto social e o seu referente.

No campo *Leitura Superficial*, o aluno tem o primeiro contato com o texto para conscientizar-se do tipo de texto que está trabalhando e qual o conteúdo que será abordado. Sugere-se que o professor faça perguntas em português enquanto o aluno lê o texto em inglês. Quando o aluno ouve perguntas em português, tem noções do que se trata o texto em inglês, não necessitando de traduzi-lo para poder entendê-lo.

Em *Aprendendo a Língua*, há a introdução dos aspectos gramaticais. Inicia-se com trabalho vocabular, com palavras referentes ao texto, e aspectos de tempos verbais. Nessa seção, o trabalho para o conhecimento do novo léxico é intenso.

Quando escolhi a UD2, acreditei ser possível o trabalho com a gramática contextualizada ao tema abordado. Mesmo não conhecendo as teorias abordadas nesta pesquisa, analisei esta UD como adequada ao que eu pretendia em sala de aula porque os tipos de atividades oferecidas pareciam interessantes e inteligentes.

No campo *Leitura Profunda*, o aluno fará um estudo mais profundo do texto, supondo-se que o trabalho vocabular e a gramática darão suportes para um melhor entendimento.

A seguir, a UD2 encaminha o aluno a fazer um *Teste de Compreensão*, (ex. anexo p. 133) que cobrará do educando um entendimento geral do texto, para completar os exercícios.

Conforme sugerem os PCN-LE (1998), o conhecimento sistêmico é observado nos exercícios gramaticais, demonstrando ao aluno a estrutura gramatical, para que ele possa entender como o texto foi construído, a partir de seu vocabulário e de verbos. O conhecimento sistêmico pode ser também identificado como a capacidade discursiva, que segundo Dolz & Schneuwly (2004) envolve a estruturação discursiva do texto.

Finalmente, no campo *Pós-Leitura*, o aluno é solicitado a expressar o seu ponto de vista sobre o que foi lido e estudado, usufruindo dessa maneira, de seu conhecimento de mundo. Discutindo as questões, o aluno terá condições de se estimular para fazer uma leitura crítica do texto que foi trabalhado. São as escolhas fundamentais em critérios adequados, conforme Silva (2000).

O conhecimento textual, segundo os PCN-LE (1998), envolve o conhecimento que o leitor tem sobre os tipos de textos. Foi trabalhado e analisado com o aluno o tipo de texto abordado na UD2. Comparando com as capacidades de linguagem que Dolz & Schneuwly (2004) apresentam, identifica-se o conhecimento textual com a capacidade lingüística-discursiva, a qual privilegia a escolha de unidades lingüísticas ou textualização.

Apesar da UD2 apresentar os pressupostos sugeridos pela literatura que rege esta pesquisa, insisto na conscientização do professor em relação a sua visão de ensino e aprendizagem e linguagem que permeia o seu trabalho.

Quanto à aparência da UD2, é alegre, colorida, contém ilustrações e é bem organizada, o que compatibiliza com os meus critérios de escolha de UD.

3.2.3- Análise da UD3:

A UD3 inicia com o título “To diet or not to diet?” (ex. anexo p. 134) em cima de uma figura com crianças ao redor de uma mesa farta de guloseimas. Há algumas questões para discussão antes da leitura do texto que seguirá adiante. As questões provocam os alunos a discutirem o que pensam em relação às dietas, o que conhecem a respeito de alimentação saudável e adequada.

Quando eu pensava em gramática contextualiza, conforme já expliquei anteriormente, acreditava que o texto poderia trabalhar exatamente o tópico gramatical que eu pretendia ensinar aos meus alunos. O primeiro texto que aparece na UD3, cujo título é “*You look different, Tony!*”, (ex. anexo p. 136) é um pretexto para se trabalhar o tempo gramatical *used to*, aparecendo no texto por quatro vezes, conforme Lousada (2005) comenta a respeito de textos fabricados para aprender gramática.

As atividades que seguem o texto são formadas por um questionário, (ex. anexo p. 138,139,140,141,142) composto por dezenove perguntas restritas ao entendimento do texto, no campo *Read and Learn*. Na sétima pergunta, há a explicação do uso do *used to* abordado no texto. Os aspectos gramaticais e temáticos são todos trabalhados nesse questionário. Desta maneira, é muito importante o professor ter consciência da teoria de ensino-aprendizagem que permeia o seu trabalho, para que o trabalho não se esgote por cansaço, por parte dos alunos, e não fracasse, no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos.

Na visão Sociointeracionista, segundo Richards & Rodgers (1995), os PCN-LE (1998), Williams & Burden (2002), Moita Lopes (2003), Lousada (2005), o trabalho do professor deve levar em conta o contexto em que estão situados, para então, inserir novos conteúdos que deverão ser ensinados para que o aluno se aproprie do conhecimento gramatical e o utilize como ferramenta para desenvolvimento e

aprimoramento da linguagem. A função social da linguagem dará condições para que o aluno participe da construção de um mundo melhor, conforme acredita Moita Lopes (2003) e Pennycook (2004).

No campo *What about You?* (ex. anexo p.144) é suposto que os alunos discutam as suas experiências no passado com a finalidade de utilizarem o *used to*. Questiona-se se os alunos costumavam brincar em parquinhos quando eram crianças e se ainda brincam ou não. Analisando o meu contexto de pesquisa, com alunos de oitava série, em que a faixa etária varia pelos quatorze anos, essa discussão não seria muito eficaz, tanto para a prática de gramática, quanto para uma discussão de suas experiências passadas. Esse tema não os agradaria, pois não acompanha o interesse de jovens adolescentes.

Quando optei pela UD3, no que diz respeito ao tema, pensei em um trabalho que pudesse abranger assuntos relacionados à saúde, pois meus critérios também são: temas atuais e trabalho com temas transversais.

O segundo texto da UD3, intitulado “*You are what you eat*” (ex. anexo p.146), garantiu-me a possibilidade de expandir a discussão do tema relacionado à saúde, pela escolha dos alimentos. O tema me chamou atenção devido a algumas experiências que tive em sala de aula. Por exemplo, em 2003, tive uma aluna que passou mal e chegou a desmaiar porque não andava se alimentando bem. Com medo de engordar, parou de comer. Outros casos, bem comuns, são de alunos com alto grau de obesidade, pois comiam demais e davam preferências às guloseimas. Como todos os alunos eram ainda muito jovens, acreditei ser interessante abordar o tema de saúde em minhas aulas de inglês. Portanto, nesse aspecto, o meu critério de escolha estava indo ao encontro das necessidades do meu público-alvo, conforme recomendam os PCN-LE (1998), Leffa (2004) e Ramos (2006).

O texto é seguido de uma tabela que demonstra uma pesquisa, entre americanos, que revela como tem sido a relação das pessoas com uma dieta saudável.

Para se trabalhar o texto, é sugerido que o professor questione se os alunos concordam ou não com o título, e a seguir, inicia-se um trabalho vocabular, para que os alunos conheçam o novo léxico.

No campo *Read and Learn*, (ex. anexo p. 148), encontra-se mais um questionário com dezoito perguntas. Dentre elas, questiona-se informações sobre a tabela apresentada no texto. Como no texto anterior, as perguntas que seguem pedem respostas restritas ao entendimento do texto, gramática específica ao texto e exercício de vocabulário. A décima segunda pergunta “*Dos seis comentários, quais podem ser considerados posturas saudáveis?*” concede espaço para o aluno avaliar o que está sendo aprendido, refletindo sobre a postura que tem tido diante de sua alimentação. Segundo Eggins (1994), Lock (1996), os PCN-LE (1998), Romero (2004), Christie (2005) e Lousada (2005), observo, sob esse aspecto, o ensino de língua estrangeira em sua função social. Corrobora também aos pressupostos de Silva (2000) no que concerne aos critérios, pois o aluno, se fizer um bom julgamento, se utilizará de critérios pertinentes para escolher quais das afirmações da tabela podem lhe ser úteis ou não.

A décima oitava pergunta “*Você concorda com o título do texto?*” retoma o título do texto e aciona uma discussão sobre o tema trabalhado.

Em *What about you* (ex. anexo p. 150), o aluno é orientado a fazer uma avaliação de seu hábito alimentar, respondendo se concorda ou não com as afirmações da tabela oferecida no texto. A atividade parece sistematizar a resposta da décima segunda pergunta, que já foi trabalhada anteriormente.

O terceiro texto *The Pyramid* (ex. anexo p.152) é apresentado de forma ilustrativa, com recursos visuais para facilitar a compreensão. Há uma pirâmide que

divide diferentes tipos de alimentos, dentre os quais alimentos saudáveis ou não. Para este texto, há um questionário de cinco perguntas relacionadas ao entendimento do texto.

Em *What about you?* (ex. anexo p. 154), o aluno será orientado a construir a sua própria pirâmide alimentar, considerando a alimentação que está habituado a ter.

A UD3 parece contemplar as necessidades que eu tive ao escolhê-la, pois apresenta questões interessantes ao que eu pretendia trabalhar, no que concerne uma boa alimentação para se ter uma boa saúde. Entretanto, é de suma importância a conscientização sobre teorias de ensino–aprendizagem e de linguagem, porque, por se tratar de textos seguidos de longos questionários, as atividades podem perder o valor embutido nelas. Se as atividades não forem trabalhadas de forma prazerosa, os alunos perderão facilmente o interesse pelos exercícios, impossibilitando, desta maneira, uma discussão mais abrangente sobre o tema e a importância dele para a vida de cada ser humano. Logo, a visão que o professor tem de como se ensina a linguagem implicará na forma como o aluno alcançará os objetivos pretendidos ao se trabalhar determinado conteúdo gramatical ou tema, conforme esclarecem Richards & Rodgers (1995), os PCN-LE (1998), Williams & Burden (2002), Lousada (2005), Ramos (2006), dentre outros.

Quanto à aparência visual da UD3, trata-se de uma material com ilustrações e cores alegres, podendo ser atrativos ao leitor, embora eu não tenha feito pesquisa com os alunos para verificar se esse é fator preponderante para sua motivação.

Para Vygotsky (1994), é pela interação social que se dá aprendizagem. A mediação do professor com o aluno será responsável pelo aprendizado da linguagem. Por isso, reforço a idéia da importância do posicionamento do professor em relação ao ensino. Ou seja, importa relativamente pouco o material que o professor tem em mãos,

mas como irá trabalhar com ele. É preponderante a relação do professor com os alunos e dos alunos com outros alunos na construção do conhecimento.

3.2.4- Resumo das respostas da primeira e da segunda pergunta de pesquisa:

Primeira pergunta de pesquisa: **Quais eram os meus critérios de escolha de Unidades Didáticas antes do curso de Mestrado em LA?**

Os critérios de escolha, antes do curso de Mestrado em LA, eram: Gramática contextualizada, cuja função seria apresentar o item gramatical a ser trabalhado em destaque no texto. Temas atuais deveriam abordar assuntos do dia-a-dia que fossem interessantes ao aluno. Temas transversais teriam como objetivo tratar questões sociais de interesse da comunidade. Boa aparência dos LD seria um recurso para atrair a curiosidade e a vontade do aluno para aprender a LE.

Segunda pergunta de pesquisa: **Em que medida os meus critérios de seleção estavam adequados às propostas dos PCN-LE (1998) e à literatura que fundamenta esta pesquisa?**

3.2.4.1- Resumo da análise da UD1

No que concerne o trabalho com gramática contextualizada, que era também um dos meus critérios de seleção de UD, eu tinha um entendimento errôneo do que isso significava. Na minha prática como professora, trabalhar a gramática contextualizada era selecionar um texto que pudesse oferecer o item gramatical que eu pretendia trabalhar na sala de aula. Por exemplo, quando eu precisava ensinar o modal *can*, costumava procurar um texto em que esse verbo aparecesse de forma flagrante.

Ao mesmo tempo em que me preocupava em procurar textos que pudessem ter temas interessantes aos alunos, e que este processo contribuísse para o desenvolvimento

do senso crítico, eu seguia, inconscientemente, uma postura estruturalista de linguagem porque, conforme Bruner (2001), a minha prática profissional estava calcada em um processo sócio-histórico-cultural. Eu agia intuitivamente seguindo modelos de outros professores, acreditando que pudesse ser um modelo para mim, principalmente se o modelo fosse de algum professor que eu tivesse alguma admiração em especial, possivelmente ao longo do processo em que eu era aprendiz de língua estrangeira.

Os textos visavam aprender gramática. A gramática pode e deve ser ensinada no processo de aprendizagem de inglês na abordagem sociointeracionista, mas, precisa ser eficiente para que o aluno entenda o porquê daquela gramática, o que fazer com ela, quando utilizar-se dela. São escolhas de linguagem com as quais os alunos aprenderão a lidar para agir no mundo. É a transformação de um ser por meio da linguagem que o levará à emancipação, conforme explicitam Lock (1996), os PCN-LE (1998), Liberali (2006) e Moita Lopes (2003).

3.2.4.2- Resumo da análise da UD2

A unidade é dividida de uma maneira que a torna fácil de ser trabalhada. Os objetivos de suas seções são claros. Entretanto, o desempenho e o bom senso do professor, ao aplicar esta UD em sala de aula, devem estar embasados na visão sociointeracional de ensino.

A UD2 apresenta muitas atividades para o trabalho vocabular. É imprescindível que o aluno tenha consciência do que ele está aprendendo. Ou seja, o trabalho vocabular não deve ser aplicado como um exercício somente para traduzir palavras novas, mas deve-se evidenciar qual a função dessa atividade para a construção de um texto, conforme recomendam os PCN-LE (1998) ao sugerirem o trabalho com os tipos de conhecimento.

Após o trabalho gramatical e de entendimento do texto, a UD encaminha para que a reflexão seja estimulada acerca do que o aluno discutiu em sala de aula.

3.2.4.3- Resumo da análise da UD3:

A UD3 trabalha profundamente com os textos que ela apresenta, propiciando condições para que o aluno faça uma análise crítica em relação ao tema trabalhado. Os temas sobre saúde, na UD3, são bem explorados no que concerne à conscientização do aluno a respeito de problemas de saúde que ele poderá desenvolver se não cuidar de sua alimentação.

Entretanto, a forma como as atividades são apresentadas podem tornar a aula cansativa, pois são muitas perguntas seguidas. Retomo a importância do posicionamento do professor em relação ao método de ensino e aprendizagem que ele adota. Isto é, a maneira que o professor conduzir as atividades, que aparentemente são cansativas, determinará a satisfação do aluno pela aula de inglês.

Finalmente, após as reflexões sobre os dados da minha pesquisa, prossigo para a última parte dessa Dissertação de Mestrado em LA, fazendo o fechamento geral, abordando as minhas limitações e contribuições deste estudo para pesquisas futuras.

Capítulo 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, faço o fechamento desta pesquisa, tecendo considerações acerca dos meus critérios de escolha de Unidades Didáticas.

Esta pesquisa é uma grande reflexão da minha prática pedagógica ao longo dos últimos dez anos. Por meio de um estudo minucioso dos meus critérios de escolha, pude analisar como era a minha prática antes do curso de Mestrado em LA, que se iniciou em 2005. Ao escolher cada unidade didática, pude entender a importância de se ter um embasamento teórico, tal como a conscientização das teorias de ensino-aprendizagem e linguagem que permeiam o trabalho docente.

A fim de verificar a adequação dos meus critérios de escolha de UD, de acordo com os pressupostos da teoria abordada nesta pesquisa, tive como objetivo responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1- Quais eram os meus critérios de escolha de Unidades Didáticas antes do curso de Mestrado em LA?

2- Em que medida os meus critérios de seleção estavam adequados às propostas dos PCN-LE (1998) e a literatura que fundamenta esta pesquisa?

Desta maneira, como contribuição desta pesquisa, ficou claro o posicionamento do professor em relação ao ensino. Não basta ter um material didático considerado eficiente ou não eficiente, pois é necessário observar como ele será trabalhado com o aluno, isso não invalida, todavia, a análise das UD porque o livro didático tem sido a maior fonte de material pedagógico em que quase todo professor se baseia. Portanto, ao escolher o LD a ser usado, o professor irá demonstrar como vê o processo de ensino-aprendizagem e de linguagem.

Na visão Sociointeracionista de ensino, conforme esclarecem os PCN-LE (1998) o professor deve estar familiarizado com os acontecimentos globais, assim como com o contexto específico de ensino em que atua. É a sensibilidade ao contexto para adequar os seus critérios de escolhas de como agir para determinado grupo, conforme Silva (2000), respeitando sempre as suas necessidades de aprendizagem e até mesmo, promovendo orientação pessoal no caso do aluno necessitar. O uso da linguagem como função social, de acordo com Magalhães (1994), Eggins (1994), Moita Lopes (2003), Martin & Rose (2003), Pennycook (2004), Romero (2004) e Christie (2005), considerada um instrumento para a transmissão de cultura e construção do conhecimento oferece a interação entre professor, aluno e unidade didática. (VYGOTSKY, 1994).

Em relação às limitações deste estudo, acredito que poderia ter trabalhado algumas noções de gêneros para auxiliar na análise das UD e posteriormente o trabalho com o aluno.

Ao analisar as três unidades didáticas, percebi que, para que se possa promover a construção da base do engajamento discursivo, é necessário um esforço grande de um professor inserido na abordagem sociointeracionista de ensino, ou seja, a UD1 e UD3 propriamente ditas não encaminham para tal, pois estão caracterizadas com uma visão Estruturalista. Faltam alguns aspectos dessas UD para que se possa alcançar, como por exemplo, que não seja ensinada a gramática pela gramática, mas, sobretudo, a importância dessa aprendizagem para que o educando tenha condições de agir no mundo e participar de sua construção.

Para que se realize a construção da base do engajamento discursivo, conforme sugerem os PCN-LE (1998) e Moita Lopes (2003) são necessárias que algumas ações se concretizem, tais como:

- Na perspectiva sociointeracionista de ensino-aprendizagem é crucial que se conectem os três tipos de conhecimento sugeridos pelos PCN-LE (1998). Com a junção destes conhecimentos, a aprendizagem da linguagem será resultado desse processo, podendo estimular o desenvolvimento do senso crítico. (MOITA LOPES, 2003).
- Quanto à linguagem, desenvolvida na junção dos três tipos de conhecimento, servirá como instrumento de comunicação nos discursos sociais. Um dos objetivos é entender como o mundo funciona e como fazer parte dele. Adquirir a linguagem como forma de poder é a luta contra as inequidades, e também a emancipação do indivíduo como cidadão do mundo. (MOITA LOPES, 2003 e LIBERALI, 2006)
- Quanto à aprendizagem da gramática, atenção especial também deve ser dada, pois servirá como instrumento para apropriar-se da linguagem e desta maneira, estar em condições de agir no mundo. É a linguagem atrelada ao poder. (PENNYCOOK, 2004 e EGGINS, 1994)

De uma maneira geral, acredito que esta pesquisa trouxe diversas contribuições, especialmente para mim, pois pude fazer uma reflexão acerca de minha prática pedagógica. Quando eu comecei a trabalhar intensamente na análise de meus critérios de escolha, era a minha prática profissional que eu estava analisando. E aprendi a importância de se estar bem embasado teoricamente, para que a prática seja consolidada e traga benefícios aos alunos, que são o meu alvo de trabalho.

Este estudo trouxe um despertar de consciência para o meu trabalho pedagógico e poderá também servir como um meio de reflexão, para outros professores que futuramente possam ler esta Dissertação, a fim de analisar a importância de um aprendizado consciente, não só de língua estrangeira, mas também de língua materna.

Finalizei esta pesquisa, porém tenho consciência de que não está terminada. Espero que novas sugestões sejam acrescentadas a ela, deixando-a mais ampla. E que outros pesquisadores possam interpretá-la, questioná-la e reconstruí-la.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.) **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004, 3ed., (Coleções Questões da nossa época)

APLIESP. **Contexturas: ensino crítico da língua inglesa**. N 7 e 8. São Paulo: Apliesp, 2003/2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BARBARA, L; RAMOS, R. de C. G. (orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.- (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

BOHN, H. I. **Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras**. Linguagem & Ensino, Vol. 3, n. 1. 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa** / Ministério da Educação Fundamental. Secretaria da educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 3º ed. 2001.

BRESSANE, T. B. da Rocha. **Construção de Identidade numa empresa em transformação. Tese de Doutorado.** 2000.

BRUNER, J. **Pedagogia Popular.** In: _____. A Cultura da Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUTT, D. et al. **Using functional grammar : an explorer's guide.** Sidney: National Centre for English Language teaching and research Macquaire University, 1995.

CASTRO, S. T. R. **A Linguagem e o processo de reconstrução do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês.** Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. PUC-SP, 1999

CARVALHO, T. O. **A reflexão como estratégia de aprendizagem de língua inglesa: uma experiência no ensino da leitura.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Pontifica Universidade Católica. PUC/SP, 2000.

CELANI, M. A. A. **Um Programa de formação contínua.** In: CELANI, M. A. A. (org.). Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CITELI, A. **Linguagem e Persuasão.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

CORACINI, M. J. C. **O Processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma questão de Ética.** In: CORACINI, M. J. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Dos PCNs à sala de aula: uma experiência de transposição didática.** Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, 1999.

CUNHA, A. M. A. **Dividindo para Multiplicar.** In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R. DE C. G. (orgs.). Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHRISTIE, F. **Language Education in the Primary Years**. Australia: University of New South Wales Press Ltd, 2005.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994 – 2 ed. rev.- (Coleção Magistério 2 grau). Série formação do professor

DAMIANOVIC, M. C. (org.). **O português dentro de uma visão crítica: uma possibilidade a partir de resenhas**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2006.

DANIELS, H. **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DOLZ, J. et al. **Seqüências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, S. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – Elementos para Reflexões sobre uma Experiência Suíça (Francófona)**. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros Oraís e Escritos**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Editora Continuum, (1994)

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. New York: Longman, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 3 ed, 1996, p. 45-81.

KOCH, I. A **Inter-Ação pela linguagem: representando a língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 1998.

LEFFA, V. J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. In: LEFFA: V. J. (org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.

LESSA, A. B. C. **Transform[ação]: Uma Experiência de Ensino**. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Professores Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LIBERALI, F. C. **A formação crítica do educador na perspectiva da Lingüística Aplicada**. In: ROTTAVA, L. (org.). *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Itujui: Editora da Unijui (2006).

LIBERALI, F. C; ZYNGIER, S. **Caderno de Reflexões para os orientadores do clac**. 2004.

LIPMAN, M. **O Pensar na Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

LOCK, G. **Functional English Grammar: an introduction for second language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LOPES, L. P. da M. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LOUSADA, E. **Ensinar a língua estrangeira por meio de textos: a evolução mínima da unidade do *corpus* usada em livros didáticos de ESL**. In: Claritas, São Paulo, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. **Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor**. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas. 1994.

MARTIN, J. R. and ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum, 2003.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU Editora Pedagógica e Universitária, 2001.

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

MOITA LOPES, L. P. **Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação:** Simpósio TIRF, São Paulo, 2005.

NEVES, M. H. de M. **Uma visão geral da gramática funcional.** In: Alfa. São Paulo, 1994.

NOGUEIRA, A. P. **Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos e professora.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. PUC-SP, 2005

PAIVA, V. L. M. de O. **Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa.** In: Contexturas, n.9. São Paulo, 2006.

PASQUALE, R. **Avaliação de unidades de ensino produzidas por professores do curso “Reflexão sobre a ação”.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. PUC-SP, 2003

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics.** In: DAVIES & ELDER, The Handbook of Applied Linguistics. Blackwell Publishing Ltd, 2004.

PINSKY, J. & PINSKY, C. B. (orgs.). **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

RAMOS, R. de C. G. **Avaliação e Preparação de Material didático para Contextos Presencial e Digital.** Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada e Estudos de Linguagem. São Paulo: PUC-SP, 2006

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Vozes, 1997.

RICHARDS, J. C. **The role of textbooks in a language program.** New Routes. Disal, 2002.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ROMERO, T. R. de S. **A interação professor e coordenador: um processo colaborativo?** Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Pontifica Universidade Católica. PUC/SP, 1998.

ROMERO, T, R. de S. **Características Lingüísticas do Processo Reflexivo.** In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). A Formação do Professor como um Profissional Crítico. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.** In: SCHNEUWLY & DOLZ. Gêneros orais e escritos. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEMAMA, P. **Linguagem e Poder.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

SILVA, E. R. **O Ponto de Partida da Argumentação: o desenvolvimento do senso crítico.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

SILVA, K. A. da. et al. **A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas.** In: Contexturas, n.8: São Paulo, 2005.

SILVA, M. A. C. M. B. da. **Estudo Diacrônico de Livros Brasileiros para Ensino de Inglês: Grau de Atualização Frente às Correntes Metodológicas.** Dissertação de Mestrado. Pontifica Universidade Católica. São Paulo: 1988

SOUZA, D. M. **Autoridade, Autoria e Livro Didático.** In: CORACINI, M. J. Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático. Campinas: Pontes, 1999.

TILIO, R. **Uma análise de livros didáticos para o ensino de inglês: uma perspectiva Bakhtiniana.** São Paulo: Anais do VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2004.

UR, P. **A Course in Language Teaching: practice and theory.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VILLANI, F. L. **O processo de transformação na elaboração e aplicação de um material didático.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 2003

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1934.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ANEXOS

UNIT

3

Making a Better World

Your goals

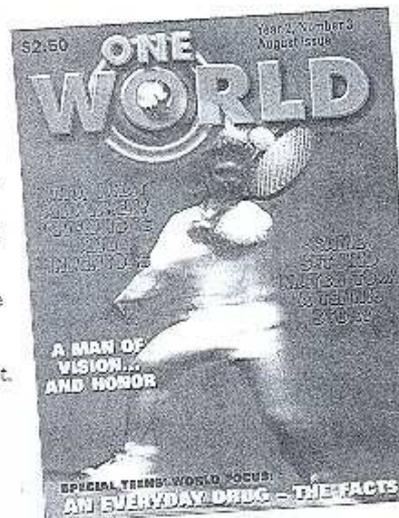
- Reconhecer ações que ocorreram no passado sem tempo determinado e usar *already, yet, ever, never* com o Present Perfect.
- Usar os pronomes relativos *who, which, where, when*, o prefixo *dis-* e os sufixos *-ful, -able*.
- Compreender vários tipos de textos em estilos diferentes e identificar ideias-chave.
- Perceber a possibilidade de continuar aprendendo inglês através do contato com material escrito, filmes, músicas etc.
- Refletir sobre a melhoria que certas invenções podem trazer às condições de vida da sociedade.

Interesse diferenciado e Temas Transversais: Ciências, História, Saúde, Trabalho e Consumo.

Starting point

Understanding our world

1. Look at the title of this unit, 'Making a better world'. Discuss some ways in which the world could be a better place:
for you • for your family • for other people
2. Now look at the titles of the articles on the magazine cover. Guess what they will be about. Remember that they will have a connection with the topic of this unit! Compare your ideas with the class.



Listening

Identifica: informações específicas

Cindy, the editor of *One World*, is talking to a colleague about some of the articles.

1. Listen and complete these sentences.
 - a. The Special Focus section has articles about .
 - b. 'Inventions and Inventors' includes facts about .
 - c. The tennis story is about and the story behind them, .
 - d. The man of vision and honor is .
2. Check if your ideas about the articles were correct.

Grammar review Simple Past and Present Perfect tenses

1. Do you remember Terry from the last unit (page 42)?
What can you remember about him? Use full sentences.

- a. What nationality is he?
- b. Where does he live now?
- c. When did he arrive here?
- d. How long has he lived here?

Now, what do you remember about Kylie?
Look at pages 42 and 43 again. Then answer these questions.

- e. What nationality is she?
- f. Where does she live now?
- g. When did she arrive here?
- h. How long has she lived here?

Finally, Mariana.

- i. What nationality is she?
- j. Where does she live now?
- k. Where did she go to school?
- l. Is she at school there now?
- m. When was she there?
- n. How long was she there?

2. Look at the verb tenses in the questions about Terry and Kylie above.
Write the two Present Perfect questions and answers in your notebook.
Why do we use the Present Perfect tense here? Complete this explanation.

We use the Present Perfect tense here because we are talking about a period of time that began in the ^{past} and is still continuing ^{now}.

Now write the two Simple Past questions and answers about Terry and Kylie in your notebook. Complete this explanation.

We use the Simple Past tense here because we are talking about a specific ^{time} in the ^{past}.

Finally, look at the questions and answers about Mariana.
What tenses do we use? Why?
Write the questions and answers in your notebook and complete this explanation.

We use the Simple Past tense to describe an event in the ^{past} that is already finished.
We use the Simple Present tense to describe events that exist at the ^{present} moment.

3. Answer these questions about you. Use *for / since* and the Present Perfect tense.
Example: *I've learned English for 3 years / since 2000.*
How long have you...

- a. read books?
- b. spoken Portuguese?
- c. been at this school?
- d. learned English?
- e. lived in your house?
- f. sat at that desk?

Writing Grammar: simple past and present perfect

1. Write questions. Use *Have you...?*
 - a. stayed awake all night?
 - b. watched a movie in English?
 - c. visited the Iguaçu Falls?
 - d. had a birthday this month?
2. Exchange questions with your partner. You both write the answers.
Use *Yes, I have*, or *No, I haven't*.

Professor: *Antônio Carlos de Jesus* / *Antônio Carlos de Jesus*

Improving our lives

Language building



Remember how we talk about things that are very good or very bad? Yes, we use the superlative form of the adjectives. Think about these words, **the best** and **the worst**. Which one means very, very bad? Which one means very, very good? That's right: the worst the best

1. Now ask and answer about these things.

Example: *Who's the best...? or What's the best...?*

- | | | |
|-----------|---------------|---------|
| a. dancer | c. TV program | e. book |
| b. group | d. magazine | f. trip |



Do you remember that little suffix, **-less**? It was in Unit 2. What does it mean?

We practiced with these words:

hopeless • meaningless • motionless • soundless • useless • voiceless

That's right... **-less** at the end of an adjective means 'without this quality'.

So you know the meaning of **useless**, don't you? An object, quality or person which you can't use.

Now, here's another suffix: **-ful**. What does **useful** mean? An object, quality or person which you can use.

Great! So it gives a positive meaning to an adjective.

2. What's the most useful invention today?

What's the most useless invention? *Respuestas personales.*

3. Now look at these inventions. Are they useful or useless for you?

Example: (A car) *It's useless for me. I can't drive! But it's useful for my uncle, he is a taxi driver.*

Put them in order (1 is top, 6 is bottom). Compare your ideas.



motorbike



cellphone



hair dryer



safety pin



umbrella



washing machine

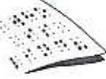
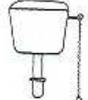
Reading

Texto: definições e descrições.
Estratégia de leitura: identificar informação específica.

1. Look at these inventions.

Professor: O uso de *which*, *zip*, como pronome relativo, é apenas para reconhecimento; a prática e produção serão detalhadas nas páginas a seguir. Ver mais orientações no *Guia do Professor*.

Then read their definition and match them with the correct illustration.

INVENTIONS	
 Braille	 diskman
 light bulb	 safety pin
 CD	 zipper
 flushing toilet	 mouse
<p>A. Something which can open and close your clothes. <i>zipper</i></p> <p>B. It's a system which helps blind people to read. <i>Braille</i></p> <p>C. A piece of plastic which can store music and sounds. <i>CD</i></p> <p>D. It's a small animal – or part of a computer. <i>mouse</i></p>	<p>E. It's a piece of wire which can join things. <i>safety pin</i></p> <p>F. A piece of equipment which uses water to remove personal waste. <i>flushing toilet</i></p> <p>G. The object that brings light to your room. <i>light bulb</i></p> <p>H. A small, personal object which plays music to you. <i>diskman</i></p>

2. How old are these inventions? Who invented them?

Match the description to the object.

- An Englishman, John Harington, invented this in 1589. But it was only in the late 19th century that many houses had one. *flushing toilet*
- In the 19th century, a Frenchman invented a code for reading military messages at night. He used raised dots which you could feel with your fingers. A blind boy, aged 15, took this idea in 1834 and invented an alphabet. It takes its name from him. *Braille*
- In 1849, an American inventor wanted \$15. He decided to invent something. He took a piece of wire and made this useful object. He sold the idea for \$400. *safety pin*
- An American invented this in 1851, but he gave it a different name. Companies in the US and Britain produced versions of it for clothes. And in 1929, it became really popular and had a new name which describes its sound! *zipper*
- Before this, people used candles and gaslights, and there were lots of house fires. In 1878, people began to light their houses with electricity, and cities were safer. *light bulb*
- The Japanese company, Sony, introduced these machines in 1979. They brought music to the individual person. *diskman*
- This invention changed the quality of recorded music, because it stored it digitally. After it appeared, in 1983, audio cassettes lost sales. *CD*
- Also in 1983, this little animal gave its name to a piece of computer equipment. *mouse*

Writing

Make a 19th, 20th and 21st century timeline.

1834 1849 1851 1878 1929 1979 1983 ...Now...

Copy this into your notebook. Write the invention under the correct year.

Now write two sentences about each invention, using *since* and *for*.

Example: *People have used flushing toilets since the late 19th century.*

They've used them for more than 100 years.

Look!

Grammar point: Relative pronouns – which / who / when / where

A light bulb is the object which brings electric light to your room.	(object – which)
John Harington is the person who invented the toilet.	(person – who)
1983 is the year when the computer mouse first appeared.	(date – when)
France is the country where a blind man invented Braille.	(place – where)

Your turn...

- Complete these sentences with *who*, *which*, *when* or *where*.
 - Louis Braille is the person invented the Braille alphabet. *who*
 - Sony is the company sold the first CD. *which*
 - Zipper is the name comes from the sound. *which*
 - 1878 was the year electric light bulbs replaced gas. *when*
 - Japan is the country many inventions are sold. *where*
 - An inventor is the person invents new ideas. *who*
 - An invention is the thing he or she invents. *which*
 - Santos-Dumont is the person inspired the wristwatch. *who*

Find someone who... game

Complete these items for a class quiz:

- Tell me the person .
- Now tell me the place .
- Give me the year .
- It's an object .

Example: *Tell me the person who is the best soccer player in Brazil.*
Exchange quiz questions with your friend, and answer them.

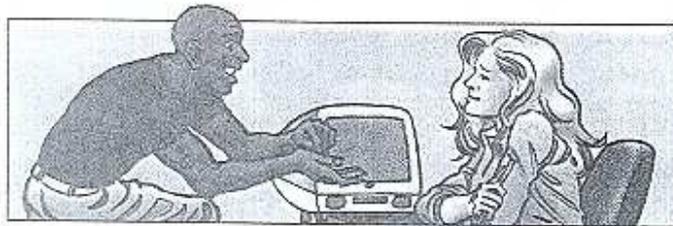
Listening

Identify information explicitly.

When they were planning this issue of the magazine, Cindy had a conversation with her assistant, Paul.

Paul had an idea for an article. He wanted to persuade Cindy to agree.

- Listen and find out:
 - who the person is; Santos-Dumont
 - what nationality he is; Brazilian
 - where he lived for 25 years; Paris
 - what he invented; a plane
- Listen again. Is Cindy enthusiastic:
 - at the beginning?
 - at the end?
 - Not at all?



Look!

Grammar point: Present Perfect = already / yet

Cindy: Why don't you do some research, Paul?

Paul: Oh, I've done that! In fact, I've **already written** something...

Cindy: OK, Paul, you've done your homework, and you've nearly persuaded me.

Cindy: **Have you discussed** it with other people **yet**?Paul: No, not **yet**. I haven't. I wanted to talk to you first, of course...

Paul has written some notes.

Have you discussed it with other people yet?

He has already written something.

He hasn't discussed it with other people yet.

In these sentences, *already* and *yet* mean 'up to this time'.We use *already* in positive statements, and it goes before the verb.We use *yet* in questions and with negatives, and it goes at the end of the sentence.

Your turn...

- Put the words in these statements and questions in the correct order.
 - my teacher / already / checked / has / the homework My teacher has already checked the homework.
 - our project / finished / already / have / we We have already finished our project.
 - I / read / this article / have / already I have already read this article.
 - you / have / yet / finished / the exercise / ? Have you finished the exercise yet?
 - the teacher / given / the homework / yet / has / us / ? Has the teacher given us the homework yet?
- Think about the things you've done from the time when you got up this morning to now. Make 5 sentences with the Present Perfect tense and *already*.
Example: *I've already finished all the exercises!*
- Now ask questions, using these same activities. Use the Present Perfect tense and *yet*.
Example: *Have you finished all the exercises yet?*
Exchange questions with your partner.
Answer Yes, I have, or No, I haven't.

Vocabulary building

John Harington invented the flushing toilet in the 16th century. And this introduced a lot of new vocabulary problems for travelers! Is it a bathroom, a restroom, a toilet, a loo...? Here is what happened to a Brazilian visitor to the US:

"During my first day to the US, when I was a teenager visiting Disneyworld, I asked for the bathroom. The man told me politely that they didn't have bathrooms there; but I could turn right and find a restroom!

I told him, 'You don't understand, I don't want to rest, I have to go to the bathroom!'

He insisted so much that I decided to go there and see what he was trying to tell me.

Bingo! I found what I needed! And understood the difference between a bathroom and a restroom."



Can you say the difference between bathroom and restroom?

Reading

Texto: colímbus
 Estratégia de leitura: deduzir o nome a partir das definições



Look at these words. Can you guess their meanings?

NOUNS: zipper • zip code • zip file • zip

ADJECTIVES: zip-up • zippy

VERBS: to zip up • to zip along • to zip through

I'm sure you've guessed some of them! But to help you, here are some definitions from the dictionary. Read them quickly and try and match the meaning and the word. Do the easy ones first. Then deduce the meaning of the others.

Professor Explicar aos alunos que, em exercícios como este, uma boa estratégia é partir das palavras conhecidas e ir trabalhando por exclusão.

noun: (1) A long narrow plastic or metal object which has two rows of teeth and which we use for closing or opening something, specially a piece of clothing. Br. Eng.: zip. (2) Am. Eng.: post code. (3) A computer file that is compressed.

adjective: (1) A piece of clothing which you can close with a zipper. (2) Moving very quickly.

verb: (1) To close or open something that has a zipper. (2) To move very fast. (3) To read something very quickly.

Adapted from Macmillan English Dictionary.

So now you know! But let's read the article in the magazine about zippers. Before you begin, write down the reason for their name.



Back to the beginning

Where did this expressive 'zipper' word come from?



Here is the object:

And here are the facts:

1851: An American inventor, Elias Howe, patented an 'Automatic Continuous Clothing Closure'.

1893: Whitcomb Judson produced a slightly different version, the 'Clasp Locker Device'. He used this on some boots and exhibited it at the Chicago World Fair. But he did not have much success.

1908: A Swedish engineer, Gideon Sundback, made it

lighter and smaller and named it 'The hookless fastener'. It began to sell. He sold these to the US Army, who used them on soldiers' uniforms in the First World War. The Army printed instructions: 'An Instruction Manual on the Use and Maintenance of the Hookless Fastener'!

1919: A British firm, Kynoch, began to produce it. The new name was 'The Ready Fastener'.

1924: Kynoch showed it at the Wembley Exhibition. It was a big success. The French dress designer, Elsa Schiaparelli, used it on her clothes. It became fashionable.

In the 1920s, a man called G.B. Goodrich used the verb **to zipper** to describe the sound. And the new name was born!

Use the facts in the article to complete these sentences. Use *which*, *who*, *when*, *where*.

- The person invented the zipper in 1851 was who / Elias Howe
- The year the invention began to sell was when / 1908
- The country produced a handbook for the invention was which / the US
- The designer used the invention was who / Elsa Schiaparelli
- The person invented the verb was who / G.B. Goodrich

Look!

Grammar point: Present Perfect tense questions + ever

Have you seen the new Harry Potter movie?

Yes, I have.
No, I haven't.

Have you ever seen a Harry Potter movie?

Yes, I have. I saw one in 2002.
No, never!

In the first question, we are asking about a specific movie that is on now.
In the second question, we use *ever* to mean *at any time in your life*.

Have I / you

Has he / she / it

ever been in a balloon?

Have we / you / they ever played chess?



Now, remember Alberto Santos-Dumont?
He dreamed about flying. He went up in a balloon when he was 25. This was his first experience of flying.

Your turn...

- Think about some of your first experiences. Were they exciting or disappointing?
- Use *Have you ever...?* to complete these questions in your notebook.
 - traveled by plane?
 - eaten Indian food?
 - been to a foreign country?
 - spoken English to a non-Brazilian?
 - played tennis?
 - been sick in the hospital?
 - (write your own idea)
 - (write your own idea)
- Exchange questions with your partner. Answer *Yes, I have* or *No, I haven't*.
- There was a Readers' Question in the magazine: *Have you ever eaten exotic food?* Complete these answers. Which tense: Present Perfect or Simple Past?

have eaten a. Yes, I have! I (eat) raw fish!

have eaten / ate b. I (eat) snake meat. I (eat) it in 1999!

tried / didn't like c. Last week, my friends and I (try) elephant meat, but I (not like) it.

have been / have eaten d. I (be) to a French restaurant and I (eat) snails!

was / ate e. My uncle (be) in Korea for the World Cup in 2002. He (eat) dog!

had / enjoyed f. What's exotic? For me, English breakfast is exotic! I (have) this when I (visit) my cousins last year.

have eaten / was g. I (eat) Mexican chicken with chocolate sauce! It (be) strange!



Speak up

Conversar sobre experiências de vida a partir de modelos apresentados nos exercícios anteriores.



ATTENTION!

remember to use

in + month / year
on + day; at + time



- Interview different partners. Ask about exotic experiences.
Example: *Have you ever eaten snake meat?*
Is the answer *yes*? Ask when that happened.
Is the answer *no*? Ask about another experience!

Professor: Resgatar a atividade com um dos alunos, para que todos entendam o que deve ser feito.

- Now use the information to write a paragraph about your experiences.

55

Life experiences

Reading

Texto: Biografia
Estratégia de leitura: identificar e inferir informações-chave.

Professor: Auxiliar no quadro as hipóteses levantadas pela classe. Essa atividade pode ser trabalhada no âmbito integrado com as áreas de história e 2^o ano comarcal.

1. Make a note of anything that you know about Santos-Dumont. Check your ideas with the rest of the class. Now read Paul's article from *One World*, and check your information.
2. Read the article again. Are these statements true or false? Correct the false ones.
 - a. Santos-Dumont was French. *f. He was Brazilian.*
 - b. His father died when Alberto was 17. *f. He fell from a horse and became a paraplegic.*
 - c. Alberto wanted to fly. *t.*
 - d. He had the same ideas as President Roosevelt. *f. He did not want to use planes for war.*
 - e. He and the Wright Brothers flew the first heavier-than-air machines in the same year. *t.*
 - f. He stopped inventing things when he came back to Brazil. *f. He invented things for his house.*
 - g. He died in a war. *f. He saved himself.*
 - h. This article is critical of Santos-Dumont. *f. It is unfavourable about him.*
3. Read the article again. How old was Santos-Dumont when he...

a. went to Paris? 17	d. returned to Brazil? 43
b. went up in his first balloon? 25	e. died? 59
c. flew the first heavier-than-air machine? 33	

An honorable man of vision

Alberto Santos-Dumont was born in Minas Gerais in 1873. His father owned a coffee plantation in the state of São Paulo, and this is where he grew up. The plantation was very modern, with all the latest machinery. Like his father, an engineer, Alberto loved machines. He was also a dreamer, and read all Jules Verne's novels. The wide skies of Brazil made him think about flying, and flying machines.



Europe

When Alberto was 17, his father fell from a horse and became a paraplegic. He sold the plantation and the family moved to Europe. They lived in Paris, the most exciting European city at the time. Alberto studied physics, chemistry, mechanics and electricity. He had one objective: to fly! In 1898, he flew in his first balloon, a small, round object which he called 'Brésil'.

A dream of flying

Between 1898 and 1905 (when he was 25), Alberto designed and built 11 balloons and dirigibles. He became famous. He went to the US and met President Roosevelt. Roosevelt thought dirigibles and balloons could be useful in a war. But Alberto's big dream was to fly a machine which was heavier than air. In 1906, he did this! In October, he flew 80 meters at a height of 2-3 meters. He was a hero! In the same year, the Wright Brothers flew their heavier-than-air machine in Ohio. Who was first? Well, Santos-Dumont was the first inventor to put moveable wings on his plane. And it left the ground without help from other machines.

Disillusion

He continued to build and fly planes in France, but in 1914 the First World War broke out in Europe. For the first time, the German, French, American and British armies used planes in war. Santos-Dumont believed that this was wrong: for him, flying was for life, not death. In 1916, he returned to Brazil.

Discussion

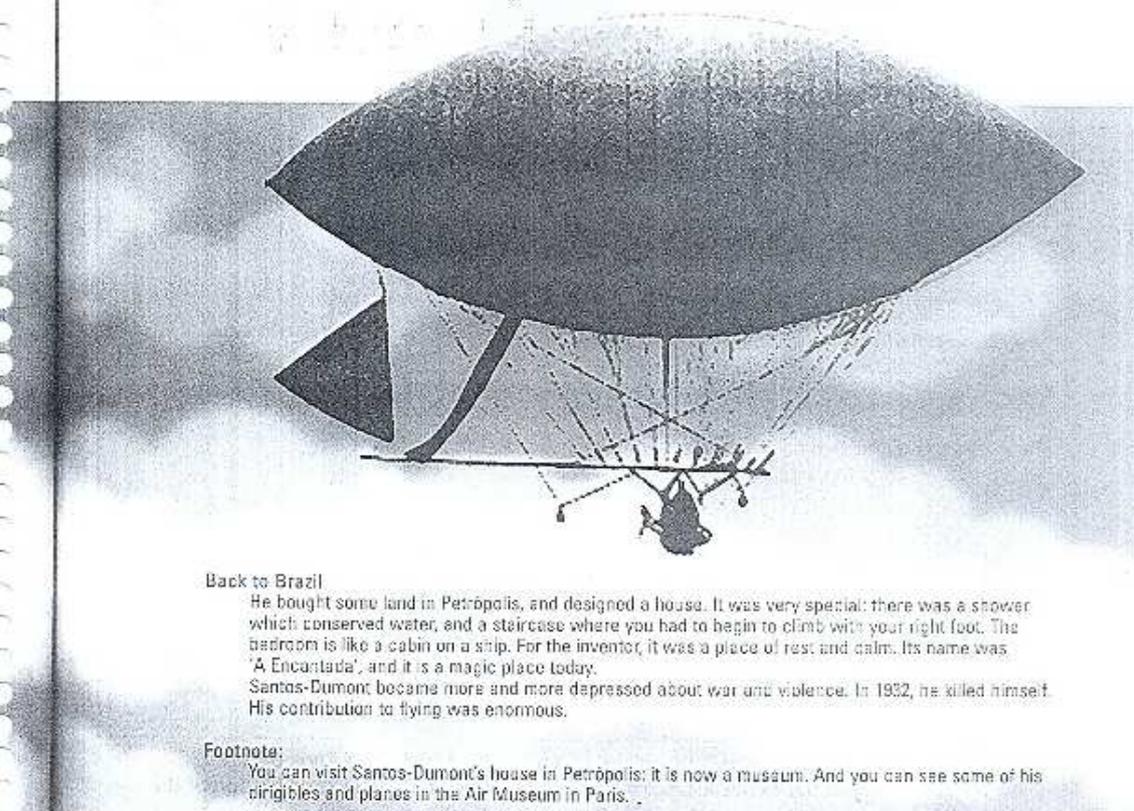
- Find these statements in the article. Why do you think they are important for understanding Alberto Santos-Dumont?
 - The plantation was very modern, with all the latest machinery.
 - He was also a dreamer, and read all Jules Verne's novels.
 - For the first time, the German, French, American and British armies used planes in war.
 - Flying was for life, not death.
 - Its name was 'A Encantada'.
 - His contribution to flying was enormous.
- Look at the title of the article: **An honorable man of vision.** Why do you think Paul chose it?

Jules Verne (1828-1905) é um dos autores mais importantes da literatura de ficção científica (MAD) do mundo em 20.000 léguas submersas, O Céu de Ferro, Vinte Mil Léguas Submarinas, etc.).

Listening

Identifica informações específicas.

He contributed to something else, too. Do you know, or can you guess, what it was? Listen to Paul and check if you were correct! He contributed to the world of...



Back to Brazil

He bought some land in Petrópolis, and designed a house. It was very special: there was a shower which conserved water, and a staircase where you had to begin to climb with your right foot. The bedroom is like a cabin on a ship. For the inventor, it was a place of rest and calm. Its name was 'A Encantada', and it is a magic place today.

Santos-Dumont became more and more depressed about war and violence. In 1932, he killed himself. His contribution to flying was enormous.

Footnote:

You can visit Santos-Dumont's house in Petrópolis: it is now a museum. And you can see some of his dirigibles and planes in the Air Museum in Paris. .

Reading

Texto: diálogo.
Estratégia de leitura: identificar informações específicas e relacioná-las a outros textos.



Not all life experiences are good. There are lots of problems for teens today. You often have to make choices. The editor of *One World* wanted to include three pages about these choices in the Teens' World section. But some of her colleagues were not happy.

1. Read this part of the discussion between the *One World* editor, Cindy, her assistant Paul and the designer, Jenny. Who thinks that:

- adults have a responsibility to give facts to teens? *Cindy*
- teens have to make their own decisions? *Jenny / Cindy*
- real life is not always happy? *Jenny*
- facts can be interesting? *Paul*
- teens don't want to listen to adults? *Jenny*

Cindy: Look, teens have lots of problems. They have to make personal choices, personal decisions...

Jenny: Yes, but they have to make their own decisions... We can't give them the answers. That's patronizing! They hate it!

Cindy: I know... but we can give them the facts! Then they make their decisions. It's our responsibility, as adults. We've already done this. We did it last year with the articles on Dating and Dumping, and personal relationships. Remember?

Jenny: Yes, but a lot of people criticized us! They really disliked those articles! A lot of those articles were boring... and too heavy...

And if you give advice to teens, they want to do the opposite!

Paul: But, Jenny, the articles don't have to be boring. We've had quizzes, and fact files... it's important that teens know where to get the information and that they can read about real people.

Jenny: Real people? But their stories are never believable! They always have a happy ending. Real life isn't like that.

Cindy: Well, I think it's important. And they *can* be real stories. Look, I've had some articles from young people. Let's do a special section for them...

Jenny: Again!

Cindy: A section by teens for teens... Let's call it Life Experiences.

Jenny: Well, I disagree... but you're the boss!



2. Now read the extracts on pages 59 and 60 from the Teens' World section of the magazine. Do they show that Jenny, Cindy or Paul was correct?

Professora: Faça discussões e propostas para que os alunos relacionem este diálogo com os artigos a seguir, ou apresentem alguns deles, sobre os quais eles podem refletir.

The darker side of life

Reading

Texto: informação em vários.
Estratégia de leitura: identificar expressões determinadas e empregá-las em diferentes contextos.

ADDITIONS

*Addiction just means hard drugs like heroin or crack. NOT TRUE!
Alcohol is a social drug. TRUE!
Smoking is a drug.. but it's legal. TRUE!
More and more people spend money on gambling every year: it's an addiction too! TRUE!*

Other addictions?

What about you?

An addiction is something that you must have... something that you cannot stop!

Teens' World asks: Is alcohol really a drug?

Drugs are illegal. Drugs can kill you. Alcohol is part of day-to-day life for many people. Wine even figures in some religious ceremonies, doesn't it?

Alcohol can't be a drug. Think about it more carefully! Compare drugs and alcohol. There are many similarities... in fact, alcohol is the biggest killer in many countries.

In many places, it is illegal to buy alcohol under the age of 18. In the UK, you can have it with a meal in a restaurant or a pub when you're 16.

OK... We're sure you're saying to us:
'Be honest, get real! All my friends do it! I know how much I can drink...'
Do you really know? Teens' World presents the info. We're not telling you what to do. We simply wanna tell you the facts. You make the decisions: it's your body. Right?

Adapted from www.pupils.net

1. Find these phrases in the text. Match them with their meanings below.

Get real! • ... the info • We wanna... • Right?

- a. Be realistic! Get real! c. ... the information. the info
b. Do you agree with me? Right? d. We want to... We wanna...

2. Complete this student's letter to the magazine. Select the best phrases from the box above. One of them will not fit. Which one? Get real!

I read your article about alcohol last week. I ^{wanna} tell you my personal opinion. It's important to have the ^{info} ~~info~~. Alcohol is bad for us, ^{right} ~~right~~. But sometimes it's difficult to make the right decisions. So you want to give us the facts. Thanks... I like to make up my own mind about problems. You're right!

Discussion

- Do you agree with the definition of addiction? Can you think of a better one?
Can you suggest other things that can be addictions?
Do you agree that alcohol is a drug? Why not?

THE ALCOHOL QUIZ

A: THE FACTS

Alcohol affects different people differently. It depends on:

- Sex - What sex you are
- Age - How old you are
- Physique - How big you are
- Diet - What you ate today
- What you're drinking

B: THE REASONS

Why?

Match the reason with the fact.

Alcohol goes into our blood. Big people have more blood than small people... so they absorb the alcohol more slowly.

Women often have more fat (sorry!) and less blood in their bodies than men. So they will have a higher concentration of alcohol in their blood than men of the same weight and height.

Our bodies break the alcohol down, but younger people's bodies take longer to break down the alcohol than older people's bodies... so it will be in your body for longer.

Our bodies absorb the alcohol more quickly when our stomachs are empty!

We absorb drinks like wine more quickly than beer or spirits, so you feel the effects more quickly. And fizzy drinks affect us more quickly, too.

1. Match the facts from A with the reasons from B. Compare your answers. *(Answers on page 60.)*
2. Did you know these scientific facts? Which ones? Which is the most important? Put them in order of importance for you. *(Answers on page 61.)*



ATTENTION!

spirits: whisky, gin or brandy

fizzy: a gassy liquid



Project work

Design a group poster to give similar factual advice about alcohol.



Prefix *dis-* and suffix *-able*

1. *dislike*
2. *disagree*
3. *dislike*

They disliked those articles.
I disagree.
But their stories are never believable!



Use the examples above (from page 58) to complete these explanations.
Then write them in your notebook.

Prefixes

The prefix *dis-* changes the meaning of the verb, adjective or noun that comes after it. It makes it the *opposite* of the original word.

Examples: Noun: *disadvantage* / *disagreement* / *disapproval* / *dislike*; Verb: *disagree* / *disapprove* / *dislike*

		Dis	
Noun	Verb	Noun	Verb
advantage	—	☹	—
agreement	agree	☹	☹
approval	approve	☹	☹
liking	like	☹	☹

Suffixes

The suffix *-able* added to a verb makes an *adjective*. It describes the way something can happen.

Examples: Adjective: *breakable* / *enjoyable* / *likable* / *readable*

Verb	Adjective	Meaning
break	☹	You can break it.
enjoy	☹	You can enjoy it.
like	☹	You can like him or her.
read	☹	You can read it with pleasure.

Your turn...

Complete these sentences with the correct adjectives.

- Be careful! That glass is ☹!
- We saw the most ☹ movie last night.
- His new girlfriend is really ☹.
- You'll enjoy this article. It's very ☹.

Puzzle poem

Reading

Texto: poema.
Estratégia de leitura: compreender mensagens e sentimentos passivos.

- Here is a poem by a modern poet. Some of the words are quite difficult, but read it for the general sense. When you have read it, can you decide:
 - who is speaking? *A child.*
 - who she or he is speaking to? *The mother.*
 - who Lulu is? *(Possibly) the child's sister.*

What has happened to Lulu?

Charles Causley

What has happened to Lulu, mother?
What has happened to Lu?
There's nothing in her bed but an old rag doll
And by its side a shoe.

Why is her window wide, mother,
The curtain flapping free?
And only a circle on the dusty shelf
Where her money-box used to be?

Why do you turn your head, mother,
And why do the teardrops fall?
And why do you crumple that note on the fire
And say it is nothing at all?

I woke to voices late last night,
I heard an engine roar.
Why do you tell me the things I heard
Were a dream and nothing more?

I heard someone cry, mother,
In anger or in pain,
But now I ask you why, mother,
You say it was a gust of rain.

Why do you wander about as though
You don't know what to do?
What has happened to Lulu, mother?
What has happened to Lu?

From *Collected Poems for Children*, published Macmillan 1975,
New Revised Edition published Picador 2000.

- Read it again. Do you think Lulu:
 - is dead?
 - is in the hospital?
 - has run away with a boyfriend? *X*
- Read the poem again. What do these visual and sound images suggest to you? *Respostas pessoais.*
 - an old rag doll
 - a circle on a dusty shelf where her money-box used to be
 - a note
 - I heard an engine roar

Discussion

If you can, find a recording of the Beatles' song, 'She's Leaving Home'. Listen to it, and compare the 'story' with this poem. Do you know of any human stories like this? Did they have a happy ending? Remember what Jenny said on page 58.

Professor: este texto tem um tema que nem todas as alunas querem explorar, ou por ser muito distante de sua vida ou por serem lembranças dolorosas. Antes de abordar o assunto, é bom esclarecer-se de que ele não vai causar problemas.

Text: artigo jornalístico.
Estratégia de leitura: Identificar ideias centrais de cada parágrafo.

Reading Development

- Look at the title of the article and the picture.
What do you think the topic of the article will be? *It will be about tennis.*
- Now read the introduction. What information does it give you about:
 - a place? *Wimbledon is a suburb of London. An important tennis championship takes place there.*
 - a month? *June is the month when people play tennis at Wimbledon.*
 - some championships? *They take place in June, at Wimbledon. The most famous players in the world compete.*
- What statistics do you learn from the second paragraph? *500 players take part in the championships and they use about 48,000 tennis balls! These balls often travel at over 300 km/h.*
- What do you know about tennis balls? *Respostas pessoais.*
 - What are they made of? *Professor: A expressão made of é apresentada aqui apenas para dar coerência e naturalidade às informações apresentadas, devendo ser tratada como reconhecimento passivo.*
 - Where do the ingredients come from?
 - Where are the balls made?

You can discuss your ideas with your partner.
Make a note of your answers in your notebook.
Then read the first 3 questions and answers of the article.
Were you correct? Did you learn anything new?
- Read the rest of the article and make a note of any new and surprising things in it.



Game, Set and Match to...

In June every year, the name of a suburb of London becomes famous for two weeks: Wimbledon. Why? Well, an important tennis championship takes place here. They play the matches on grass courts, and the most famous players in the world compete. They want to be the Wimbledon champion!

Every year, about 500 players take part in the championships, and they use about 48,000 tennis balls! These balls often travel at over 300 km/h. They must be strong. And they must be of a special quality. Who makes them? Where? We asked our special reporter to find the facts behind this 'simple' object.

Question 1: What are they made of?

Rubber and wool.

Question 2: Where do the ingredients come from?

The rubber comes from Malaysia and the Philippines; there are 2 kinds of rubber, the core and the outside! The wool comes from New Zealand.

Question 3: Where are the balls made?

Difficult question! From 1902 to 2002, they were made in the North of England.

Question 4: Why was 2002 the last year? Weren't the balls good?

They were excellent! The workers were very expert. But the original small company is now a global company: Dunlop.



Slazenger. And it's cheaper to make tennis balls in Asia than in Britain. That's part of the global economy!

Question 5: So what happened to the workers in England?

They lost their jobs. The factory closed in May 2002. It's a poor part of England, and it's difficult to find work. One of the women, who has made tennis balls for 26 years, now has a night job in a supermarket. It's a sad end... Let's talk about the balls! They don't have feelings like humans!

Question 6: So where are the balls made now?

In the Philippines, in the Dunlop Slazenger factory in Bataan. It's a special export zone, because the government wanted to attract foreign companies.

Question 7: What about the workers in Asia? Are they happy?

They worry about their jobs in the future. The rubber industry is not very secure. Rubber trees have to grow for 7 years before they produce any rubber. Banana trees produce fruit (and money) more quickly. But they're OK for the moment.

Question 8: What about the wool? Does it go direct to Bataan from New Zealand?

No, it doesn't! Remember, we live in a global economy now! The sheep are in the South Island of New Zealand. Then the wool goes to England, where it is made into special cloth. That's a journey of 18,880 km. Then the cloth goes to the Philippines... that's about 10,720 km. And then the balls go back to Britain... for Wimbledon in June!

So... there's the not-so-simple story behind the simple tennis ball. People, human tragedy, optimism for the future, long journeys and a profit for somebody. There are similar stories behind so many objects... you just have to ask the questions and find out the facts!

Based on *The Guardian* (28.05.02)

6. Is the main topic of this article:

- tennis balls?
- people?
- the human story behind simple things? x

Professor: Destaque para os alunos que não há respostas certas ou erradas, e que estas questões dependem da interpretação pessoal. O objetivo desta discussão é trabalhar os alunos para a forma, as palavras, informações podem ser apresentadas de diferentes maneiras e estilos, para diferentes públicos, as interpretações e modos de vida são diferentes, dependendo do texto.

Discussion

1. The article begins with an introduction. Do you think its purpose is mainly to:
 - give a context for the information and ideas?
 - present some statistics?
 - help you to focus on what tennis balls do?
2. The 'body' of the article is written as eight questions and answers. Is this a good way to present information? Why (not)?
3. Do you agree with the conclusion in the last paragraph? Why (not)?
Do you think the title is good for the article, or can you suggest a better one?
Can you think of other simple objects that have interesting human stories behind them?

Learning to Study

Estratégia de estudo: retirar
secreto fórmulas de aprender inglês,
fora do contexto de sala de aula.

You are about to finish Ensino Fundamental.

Will English be around you? How?

Possíveis respostas: movies, songs, comics, magazines, newspapers, searching
internet, fax, memos, e-mails, university studies, and equipment manuals.

1. With a partner list possible situations when, and/or where you will need to use your English.



2. What can you do to keep your contact with the English language?
Work with a partner and prepare a poster to show to your classmates.

Write sentences:

Example: *I can...*

We should...

It's important to...

Check your classmates' posters. Are there nice ideas for you? Add them to your list!

3. Here are tips for reading successfully.
Are any of these suggestions good for your style of studying?
In your notebook, write them in order of priorities.
Add any different idea.

- Read the title first.
- Look at the pictures and design that go with the text.
- Activate what you already know about the topic.
- Read the text to understand the general ideas presented.
- Guess the meaning of important new words from the context.
- Use a dictionary for essential words.
- Don't stop reading when you see a difficult word.

Now I can...



- * talk about past events and experiences;
- * recognize the meaning of *already*, *yet*, *ever*;
- * understand *who*, *which*, *when*, *where* when linking ideas;
- * understand the difference between the Present Perfect and the Simple Past.

Write examples!

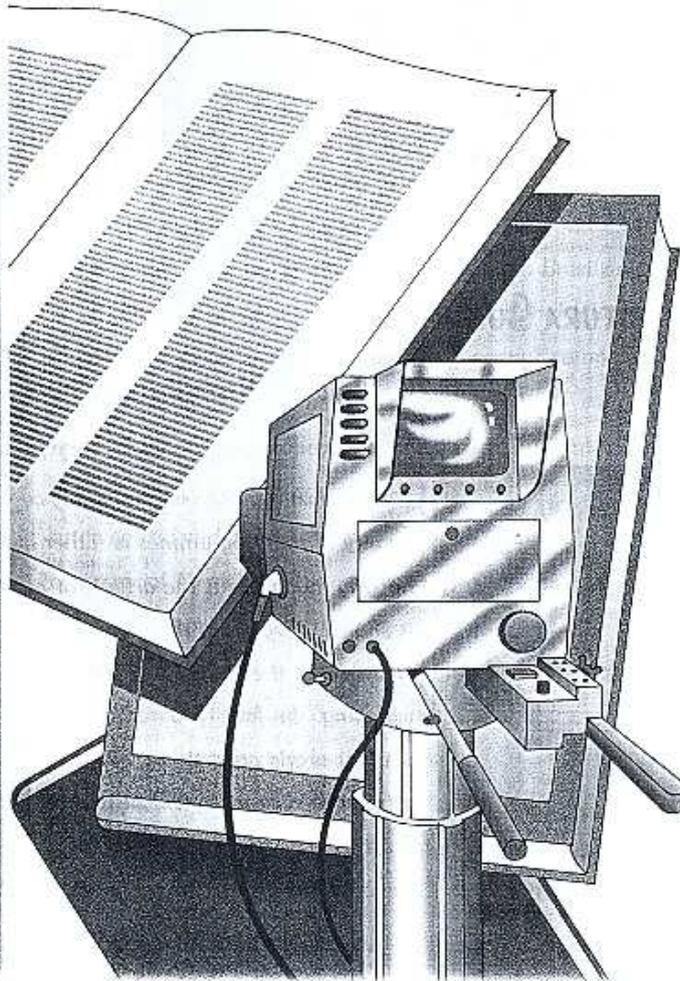
UNIT

9

**Argumentative
text**

***A View on
Brazilian
Television***

- Rather
- Worth + -ing
- Hardly
- Likely/Unlikely
- Passive voice



PRÉ-LEITURA *Responda no caderno.*

- 1 Considerando apenas o título do texto a seguir, indique o assunto abordado por ele. *É sobre a TV brasileira.*
- 2 Esse texto é argumentativo. O que isso quer dizer? *É um texto de opinião.*
- 3 Onde e quando esse texto foi publicado? *Em uma revista chamada "Moda e Beleza", em 1996.*
- 4 Que tipo de revista é essa? *É uma revista voltada para o público feminino.*
- 5 Quem é o autor da matéria e a que leitor se dirige? *Bob Bray, um correspondente de "Moda e Beleza" em Recife. Dirige-se a quem se interessa por comentários e notícias em inglês.*
- 6 Em que parte da revista o texto poderia aparecer? *Em uma seção sobre as TVs do mundo.*
- 7 Que tipo de programas há na TV brasileira?
- 8 Tente criar hipóteses sobre as idéias discutidas no texto.

LEITURA SUPERFICIAL

A View on Brazilian Television

By Bob Bray, MT correspondent in Recife



Brazilian television is mainly commercial. The technical quality of the programmes is rather high **although** one could not say much about the artistic or educational value of what is shown. Very often the more educated viewers go from one channel to the other and can hardly find anything worth watching. In fact, programmes are made to attract large audiences and advertisers. The more people a TV programme attracts the easier it will attract advertisers. **And this is the most important thing on commercial television: how to find the best ways to sell broadcasting time.**

DAILY



Frequently, advertisers influence the nature of the programme they pay for. Also, most time on TV is dedicated to advertising so that when you turn on your TV set, you are likely to find a beautiful woman trying to convince you to buy the best toothpaste in the world or a handsome man showing how attractive he is because of the type of cigarettes he smokes.

Nevertheless, Brazilian TV companies have been successful in selling some of their programmes abroad. It is not difficult to find Brazilian soap operas on international television from China to Mexico. In fact, quite a few Brazilian TV stars have become very popular abroad. This seems to show that Brazilian TV channels have been able to capture what the average international TV viewer is interested in and that he or she is not very hard to please. These facts also indicate that international television is not very different from Brazilian TV.

On the other hand, Brazilian educational television is mainly based on words and, therefore, cannot compete with the technology of commercial television. Minds cannot do much if there is no money to develop their brilliant ideas. In other words, Brazilian educational television programmes are often considered boring and poorly constructed by the average commercial TV viewer. He or she is so much used to commercial TV that any programme that does not make use of the more advanced technology is unlikely to please him or her. This is a shame because television could be very useful in the country in helping to educate people if it could attract viewers. Let us hope that things start to change in the near future.

Media Today, an International Magazine,
London, 1996, p. 17.

APRENDENDO A LINGUA

Brazilian television advertisement, computer, a record, quality, program, artist, educational video, channel, audience, attract, important, frequently, influence, artist, featured, answer, after, have, reporter, company, successful, different, international, short, popular, capture, interested, facts, include, different, based, compete, technology, brilliant, an, considered, advertisement, advanced, advice, future

- 8 Escreva no caderno as palavras do texto anterior que são parecidas com as equivalentes em português.
- 9 Combine em seu caderno cada palavra da coluna A com a equivalente da coluna B:

A	B
mainly	maioria
high	principalmente
about	alto
what	sobre
other	anunciantes
shame	outro
advertisers	pobremente
boring	chato
poorly	mado
how	como
way	o que
broadcasting	transmissão
most	vergonha

*mainly/principalmente
high/alto
about/sobre
what/o que
other/outro
shame/vergonha
advertisers/anunciantes
boring/chato
poorly/pobremente
how/como
way/o que
broadcasting/transmissão
most/maioria*

- 10 Escreva no caderno as palavras em português na mesma ordem em que aparecem em inglês na linha abaixo:

EASYADVERTISINGTOOTH PASTEHANDSOMEABROADAVERAGEVIEWEROR
WORDSMINDSUNLIKELYHIGHBORINGCAPTUREWHATFACTCHANNELHOW

propaganda pasta dental bonito telespectador palavras improvável captar
alto chato o que canal fácil no exterior média merites como fato ou

- 11 Agrupe as palavras no caderno, de acordo com seus significados (TV or advertising):

programmes channel viewers advertisers audiences broadcasting
turn on soap operas commercial stars watch

TV, programmes, channel, viewers, audiences, broadcasting, turn on, soap operas, stars, watch, advertising, advertisers, commercial

show/showed/showing/shows say/said/saying/says see/saw/seen/seeing pay/paid/paying/pays dedicate/dedicated/dedicating/dedicates
 turn/turned/turning/turns find/finding/finder/finds seem/seemed/seeming/seems develop/developed/developing/develops
 change/changed/changing/changes

UNIT 4

- 12 No seu caderno, faça a correspondência dos tempos verbais abaixo e de seus significados na forma infinitiva:

Infinitivo	Passado	Particípio passado	Significado
show	made	said	mostrar
say	showed	made	ligar
make	said	showed	dizer
pay	dedicated	dedicated	fumar
dedicate	turned on	paid	construir
turn on	paid	turned on	fazer
find	found	seemed	mudar
smoke	seemed	found	desenvolver
seem	smoked	smoked	dedicar
develop	changed	constructed	pagar
construct	developed	changed	parecer
change	constructed	developed	encontrar

- 13 RATHER / VERY (intensificador)

Traduza em seu caderno:

- a The technical quality of programmes is **rather** high. *A qualidade técnica dos programas é muito alta.*
 b Brazilian educational television is **rather** poor. *A televisão educativa brasileira é muito pobre.*

- 14 WORTH + -ING = valer a pena

Complete as traduções em seu caderno:

- a It is **worth** watching Brazilian TV. *Vale a pena ver a televisão brasileira.*
 b It is not **worth** buying a TV set. *Não vale a pena comprar um aparelho de TV.*

- 15 HARDLY = mal

Complete as traduções no seu caderno:

- a Educated viewers can **hardly** find anything worth watching.
 Telespectadores educados mal podem encontrar alguma coisa que valha a pena ver.
 b The average Brazilian viewer **hardly** watches educational television.
 O telespectador brasileiro médio mal vê a televisão educativa.
 c Educational TV can **hardly** compete with commercial TV.
 A TV educativa mal pode competir com a TV comercial.

16 LIKELY = provável

UNLIKELY = improvável

Complete as traduções em seu caderno:

- a You are **likely** to find a beautiful woman trying to convince you to buy the best toothpaste in the world.
É provável que você encontre ★ melhor pasta dental no mundo. *uma mulher bonita tentando convencer-lo a comprar a*
- b One is **likely** to find Brazilian soap operas on international TV.
★ brasileiras na TV internacional. *É provável que se encontrem novelas*
- c Some educational TV programmes are **unlikely** to make use of the more advanced technology.
É improvável que alguns programas da TV educativa ★. *façam uso de tecnologia mais avançada*

17 Anote em seu caderno o significado das palavras destacadas no texto anterior. Depois, identifique a idéia introduzida por elas, escolhendo entre finalidade, concessão, contraste, adição, conclusão, alternativa, condição ou explicação.

although = embora/porém/inclusive = adição; also = além disso/adicionalmente, too = também/igualmente; on = sobre/na/por cima de; even though = apesar de/embora; in the area based = por cima/abaixo/atrás de; therefore = portanto/conseqüentemente; if = quando/na hipótese de = por meio de/condição/explicação

18 Passive voice

Complete as traduções em seu caderno:

- a One could not say much about the artistic or educational value of what is shown on TV.
Não se pode dizer muito ★ é mostrado na TV. *sobre o valor artístico ou educacional do que*
- b Programmes are made to attract large audiences and advertisers.
★ e anunciantes. *Os programas são feitos para atrair grandes audiências*
- c Most time on TV is dedicated to advertising.
A maior parte do tempo na TV ★. *é dedicada à propaganda*
- d Brazilian educational TV is mainly based on words.
A TV educativa brasileira ★ palavras. *é principalmente baseada em*
- e Brazilian educational programmes are often considered boring and poorly constructed.
Os programas educativos brasileiros ★ considerados chatos e pobremente construídos. *são frequentemente*

LEITURA PROFUNDA

A View on Brazilian Television

By Bob Bray, MT correspondent in Recife

Brazilian television is mainly commercial. The technical quality of the programmes is rather high although one could



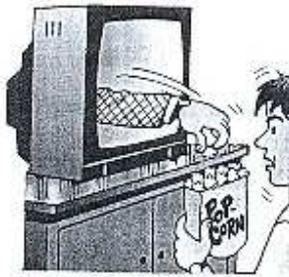


not say much about the artistic or educational value of what is shown. O que os comentários sobre a programação educacional? Very often the more educated viewers go from one channel to the other and can hardly find anything worth watching. In fact, programmes are made to attract large audiences and advertisers. Como que atraem os programas são feitos? The more people a TV programme attracts the easier it will attract advertisers. Como é mais fácil para anunciantes? And this is the most important thing on commercial television: how to find the best ways to sell broadcasting time. Qual é a coisa mais importante na TV comercial?

Frequently, advertisers influence the nature of the programme they pay for. Quem influencia a natureza dos programas? Also, most time on TV is dedicated to advertising so that when you turn on your TV set, you are likely to find a beautiful woman trying to convince you to buy the best toothpaste in the world or a handsome man showing how attractive he is because of the type of cigarettes he smokes. Como parte do tempo da TV é dedicada a quê? Então, muitas vezes você liga a TV e que você vê?

Nevertheless, Brazilian TV companies have been successful in selling some of their programmes abroad. It is not difficult to find Brazilian soap operas on international television from China to Mexico. Como que é difícil encontrar novelas brasileiras? In fact, quite a few Brazilian TV stars have become very popular abroad. This seems to show that Brazilian TV channels have been able to capture what the average international TV viewer is interested in and that he or she is not very hard to please. Na verdade, o que acontece é que os canais de TV brasileiros? These facts also indicate that international television is not very different from Brazilian TV. O que isso indica sobre a TV?

On the other hand, Brazilian educational television is mainly based on words and, therefore, cannot compete with the technology of commercial television. Por que não pode competir com a TV educativa brasileira? Minds cannot do much if there is no money to develop their brilliant ideas. Como que não consegue fazer nada? In other words, Brazilian educational television programmes are often considered boring and poorly constructed by the average viewer. Como que os comentários sobre as programações das TVs educativas brasileiras?



commercial TV viewer. He or she is so much used to commercial TV that any programme that does not make use of the more advanced technology is unlikely to please him or her. This is a shame because television could be very useful in the country in helping to educate people if it could attract viewers. Let us hope that things start to change in the near future.

Media Today, an International Magazine,
London, 1996, p. 17.

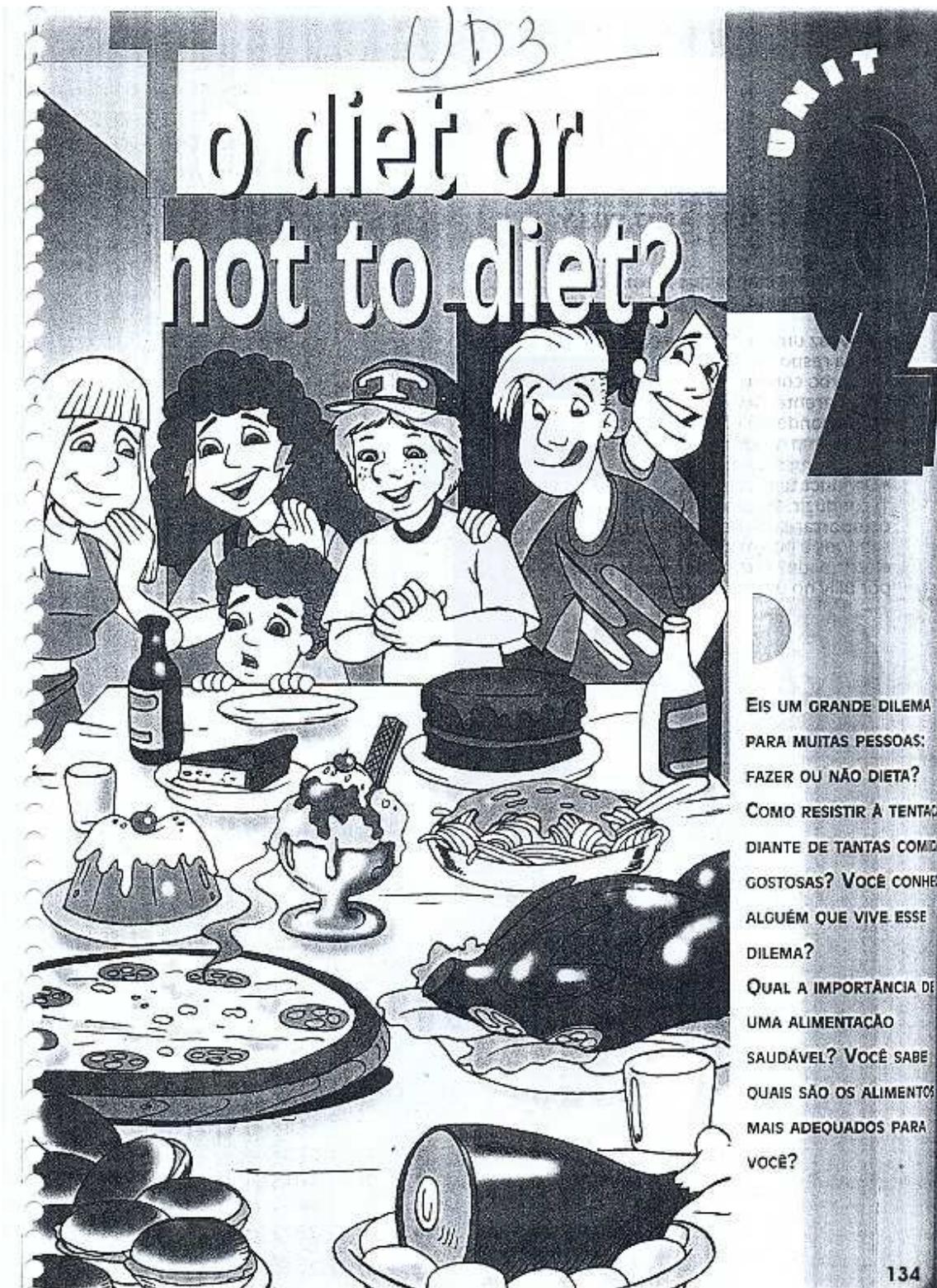
TESTE DE COMPREENSÃO

19 Copie e complete em seu caderno um resumo possível do texto desta unidade:

Brazilian TV is mainly commercial. The ★ educated TV viewers can hardly find ★ worth watching. In fact, programmes are ★ to attract large audiences and advertisers. ★ more people a TV programme attracts, ★ more it sells because it attracts ★ lot of advertisers. Besides, most time ★ Brazilian TV is dedicated to advertising. ★ you turn on your TV, you ★ likely to find a beautiful woman ★ a handsome man trying to sell you ★. Nevertheless, Brazilian TV programmes have been ★ successful abroad. Brazilian soap operas are ★ internationally from China to Mexico. This ★ to show that the average TV ★ is not very difficult to please. ★ the other hand, Brazilian educational TV ★ mainly based on words, so it ★ compete with the advanced technology of ★ TV. Brazilian educational TV programmes are ★ considered boring and poorly constructed. This ★ a shame because TV could be ★ in helping to educate people.

PÓS-LEITURA *Discuta com os colegas e depois anote seu ponto de vista no caderno.*

- 20 Você concorda que a TV comercial brasileira é de baixo valor artístico e educativo?
- 21 Você é capaz de citar alguns programas de TV de alto valor educacional e/ou artístico?
- 22 Você costuma ver a TV educativa? Você concorda que as mentes da TV educativa precisam de dinheiro para produzir programas atraentes, que possam competir com a TV comercial?
- 23 O que você sabe sobre a TV em outros países?



UNIT 2: TO DIET OR NOT TO DIET?

LESSON 1: YOU LOOK DIFFERENT, TONY!

Used to; still; anymore;
suffix -y

LISTENING

- Identificar informações específicas.

/R/E/A/D/ AND LEARN

- Identificar informações específicas.
- Deduzir o significado de palavras e expressões pelo contexto de uso.
- Compreender vocabulário sobre comida.
- Compreender frases com **used to**.
- Compreender frases com **still** e **anymore**.
- Compreender e formar adjetivos com o sufixo **-y**.

PSST... DON'T FORGET! (I)

- Compreender e usar **still** e **anymore**.

PSST... DON'T FORGET! (II)

- Compreender e usar **used to** para descrever hábitos e estados no passado.

WHAT ABOUT YOU?

- Responder sobre hábitos presentes e passados.

SPEAKING

- Identificar a relação entre frases sobre hábitos e estados presentes e passados.
- Dizer frases com **used to**, **still** e **anymore**.

LESSON 2: YOU ARE WHAT YOU EAT

Food groups;
food guide pyramid

LISTENING

- Identificar informações específicas.

/R/E/A/D/ AND LEARN

- Identificar informações específicas.
- Deduzir o significado de palavras e expressões pelo contexto de uso.
- Apoiar-se em palavras transparentes para a compreensão do texto.
- Consultar uma tabela com resultados de um questionário.

WHAT ABOUT YOU?

- Responder questionário sobre alimentação.

THE PYRAMID

- Integrar informações verbais e não-verbais.
- Deduzir o significado de palavras e expressões pelo contexto de uso.
- Compreender informações sobre grupos alimentares dispostas em formato de pirâmide.
- Identificar recursos não-verbais.

WHAT ABOUT YOU?

- Completar um quadro em formato de pirâmide com informações sobre hábitos alimentares.

2 LESSON ONE

You look different, Tony!

Bob: Tony, you look so different! You used to be fat, now you're thin!

Tony: Well, you can't call me Fatso anymore, can you?

5 **Bob:** Did you go to a fat farm?

Tony: No, of course not. I just went on a diet by myself. I used to drink Coke all the time and I used to eat a lot of junk food: hamburgers, pizzas, chocolate, etc. I don't do that anymore. No more fast food. No more snacks. No more sugar and fat for me. Just cereal, fruits and vegetables: fresh, natural,

10

15

Bob: I still remember you used to carry a bag of popcorn with you all the time.

Tony: Well, I still do. But it's diet popcorn now. Want some? Hey, you should go on a diet yourself, Fatso! It's good for your health. You'll love it!



READ AND LEARN

- 1 Bob encontra Tony e fica muito surpreso porque o colega: está com um olhar diferente ou está com uma aparência diferente?
- 2 Você observou que quando **look** é seguido de adjetivo refere-se: ao olhar da pessoa ou à aparência da pessoa?

Agora combine as colunas:

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1. Your father looks tired. | a) Ele está olhando para nós. |
| 2. He is looking at us. | b) Aqueles garotinhos parecem espertos. |
| 3. Those little boys look clever. | c) Teu pai parece cansado. |

UNIT 2 — LESSON 1: YOU LOOK DIFFERENT, TONY!

Language note: Diet: (s.) dieta; (v.) (p. dieted) fazer dieta (= go on a diet).

LISTENING (Ver Livro do Professor, p. xxi.)

/R/E/A/D/ AND LEARN

Atenção: Se a etapa de LISTENING já foi realizada antes do /R/E/A/D/ AND LEARN, ignorar os procedimentos 1 a 4 a seguir, passando logo para o procedimento 5.

- 1 Ler o título da lição. Lembrar o uso de **look** no sentido de parecer, aparentar. Dizer que o título expressa a opinião de Bob sobre Tony.
- 2 Pedir aos alunos que observem a ilustração e leiam silenciosamente o diálogo entre Bob e Tony. Pedir que descubram por que Tony parece diferente (como ele era antes, como ele está agora e o motivo da mudança). Espera-se que os alunos percebam que Tony era gordo e hoje está magro por causa de uma dieta. Os alunos já conhecem as palavras *fat*, *thin*, *diet*.
- 3 Pedir aos alunos que releiam o diálogo e que, agora, identifiquem três tipos de comida que Tony costumava comer e três tipos de comida que ele come atualmente.
- 4 Tocar a fita ou ler o texto uma ou duas vezes, enquanto os alunos acompanham a leitura silenciosamente.
- 5 Destacar no texto as expressões **junk food** e **healthy food**. Mostrar que **junk food** refere-se a **hamburgers**, **pizzas**, **chocolates**, alimentos que Tony não come mais, enquanto **healthy food** refere-se a **cereal**, **fruits**, **vegetables**, alimentos que Tony come atualmente. Pedir aos alunos que

concluam o significado das duas expressões: **junk food** (= alimento prejudicial à saúde) e **healthy food** (= alimento saudável).

Language notes: **Healthy** (ou **health**) **food**: comida saudável, alimentação natural; **junk** (coisas sem valor, "porcaria") **food**: comida de preparação fácil e rápida, mas que não é boa para a saúde. **Fruits** /fru:ts/ (o l não é pronunciado). Em geral, a palavra é usada sem **s**, mesmo quando a idéia é plural, podendo, entretanto, ser usada com **s**, para nos referirmos às diversas variedades de frutas.

- 6 Destacar a palavra **fat** usada em diferentes contextos no diálogo. Distinguir **fat** (gordo), **fat farm** (colônia de emagrecimento; **farm** = fazenda), **fat** (gordura).

Language note: **Fat farm** (literalmente: fazenda para gordos) é termo um pouco depreciativo, para designar o mesmo que **health farm**; **spa**, colônia de emagrecimento (geralmente no campo, afastada das cidades grandes).

- 7 Pedir aos alunos que façam os exercícios do /R/E/A/D/ AND LEARN. Orientá-los para não se preocuparem em compreender todas as palavras do texto, mas em responder às questões propostas. Dizer que a forma e a posição das palavras na frase são pistas importantes para a resolução do exercício 3 e que, ao responderem aos exercícios, descobrirão o significado de palavras e expressões desconhecidas. Lembrar-lhes que nos exercícios que solicitam a reprodução de trechos de um texto devemos usar aspas.

1. está com uma aparência diferente.
2. à aparência da pessoa. / 1 c; 2 a; 3 b.

LESSON

O N E

3 Encontre no texto, orientando-se pelas linhas dadas abaixo, as palavras ou expressões que equivalem a:

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| 1. (l. 1) tão diferente | 7. (l. 6) é claro que não |
| 2. (l. 2) gordo | 8. (l. 7) por mim próprio, sozinho |
| 3. (l. 2) magro | 9. (l. 15) brócolos |
| 4. (l. 4) (não) mais | 10. (l. 16) eu ainda me lembro |
| 5. (l. 5) colônia para emagrecimento | 11. (l. 16) um saco de pipocas |
| 6. (l. 5) fazenda | 12. (l. 17-18) entrar numa dieta |

4 Como os colegas costumavam chamar Tony? Por quê?

5 Por que eles não podem mais chamá-lo assim?

6 Tony conseguiu emagrecer: fazendo dieta por si próprio ou indo a uma colônia de emagrecimento?

7 O verbo **use** (usar, utilizar) é regular (passado: **used**) e não deve ser confundido com o verbo auxiliar modal **used to** (costumava), que expressa um hábito ou estado que existia no passado, mas que não mais existe no presente.

Observe a diferença e responda:

- a) I **used to** have two telephones, but now I have just one.
Nessa frase, **used to** significa: usei ou costumava?
- b) I **used** your telephone to call home yesterday.
Nessa frase, **used** significa: usei ou costumava?

8 Retire do texto as frases em que:

- Bob diz: "Você era gordo..."
- Tony diz: "Eu bebia coca-cola o tempo todo..."
- Tony diz: "Eu comia muita comida prejudicial à saúde..."
- Bob diz: "Você carregava um saco de pipocas..."

Nas frases em inglês que você identificou acima, que verbo auxiliar foi empregado? Com que objetivo?

9 Match the columns:

- | | |
|------------------------|----------------------------------|
| 1. snacks | a) alimento saudável |
| 2. health | b) alimento fresco e natural |
| 3. healthy food | c) lanchinhos, "comidinhas" |
| 4. fast food | d) saúde |
| 5. junk food | e) alimento prejudicial à saúde |
| 6. fresh, natural food | f) comida rápida (pré-preparada) |

3. 1. so different; 2. fat; 3. thin;
4. anymore; 5. fat farm; 6. farm;
7. of course not; 8. by myself;
9. broccoli; 10. I still remember;
11. a bag of popcorn; 12. go on a diet.

 **Language note:** **Broccoli** /'brɑ:kəli/, palavra italiana, é plural: brócolos ou brocólis.

4. **Fatso.** Porque ele era gordo.

 **Language note:** **Fatso** (ou **fatso**) é nome depreciativo para pessoa gorda, razão por que Tony, ao final do diálogo, "vai à forra", chamando Bob pelo mesmo nome.

- ✓ **Dica:** Se desejar, discutir com os alunos o preconceito presente no uso de termos depreciativos para certos grupos de pessoas (por exemplo, gordos, baixos, negros, judeus, homossexuais, etc.).

5. Porque ele emagreceu.

6. Fazendo dieta por si próprio.

- ✓ **Dica para correção:** Destacar o pronome reflexivo **myself** usado no texto.

7. a) Costumava; b) usei.

8. 1. "You used to be fat..."
2. "I used to drink Coke all the time..."
3. "I used to eat a lot of junk food..."
4. "... you used to carry a bag of popcorn..."

O verbo empregado foi **used to**, com o objetivo de expressar um hábito ou estado que existia no passado, mas que não existe mais no presente.

Language note: **Used to** /'ju:st tə/ (antes de consoante, como, por exemplo, **used to be fat**); /'ju:st tu/ (antes de vogal, como, por exemplo, **used to eat**).

9. 1 c; 2 d; 3 a; 4 f; 5 e; 6 b.

- ✓ **Dica para correção:** Distinguir o substantivo **health** (saúde) do adjetivo **healthy** (saudável).

LESSON

10 Tony mudou seus hábitos alimentares. Que tipo de alimento ele deixou de comer? E que tipo ele passou a comer?

11 Classifique os alimentos abaixo em dois grupos:

Healthy food

Junk food

cereal — fats — sugar — hamburgers — fruits — pizzas — vegetables —
sweets — broccoll — popcorn — chocolate

12 Na frase "I **just** went on a diet by myself", Tony explica que só (apenas, simplesmente) entrou numa dieta por si próprio, sozinho. Encontre no texto outro exemplo do uso de **just** com esse mesmo sentido.

13 Bob ainda se lembra de um hábito estranho e exagerado de Tony, em seus tempos de guloso. Que hábito é esse?

14 Em resposta a um comentário do colega, Tony diz "I still do" (Eu ainda faço isso). O que Tony continua a fazer? O uso do auxiliar **do** nessa frase evitou a repetição de: **remember** ou **carry a bag of popcorn**?

15 O que Tony oferece a Bob quando diz "Want some?" ?

Das alternativas abaixo, assinale a única com sentido diferente da frase utilizada por Tony:

a) Do you want some?

c) Would you like some?

b) How about some?

d) I want some!

16 Na sua opinião, o tipo de comida que Tony oferece a Bob existe na realidade?

Como você definiria Tony: um gozador, um eterno comilão ou as duas coisas?

10. Ele deixou de comer alimentos prejudiciais à saúde, como hambúrgueres, pizzas, chocolates, açúcar, e passou a comer alimentos saudáveis, como cereais, frutas e verduras.

✓ **Dica para correção:** Pedir aos alunos que identifiquem os trechos do texto que contêm as informações solicitadas ("... I used to eat a lot of junk food: hamburgers, pizzas, chocolate, etc, I don't do that anymore. No more fast food. No more snacks. No more sugar and fat for me. Just cereal, fruits and vegetables: fresh, natural, healthy food.").

🗝️ **Language note:** Mostrar, se desejar, a diferença entre:

• **anymore:** não mais (no final de frase negativa)

I don't do that anymore.

• **no more:** nada de, chega de (antes de substantivo, adjetivado ou não)

No more snacks. No more fast food.

11. Healthy food: cereal, fruits, vegetables, broccoli/ Junk food: fats, sugar, pizzas, sweets, popcorn, chocolate.

12. "Just cereal, fruits and vegetables..."

13. Bob se lembra de que Tony costumava carregar um saco de pipocas com ele o tempo todo.

Language note: Mostrar o sentido de **still**, contrário a **anymore**:

I **still** remember it... = I don't remember it **anymore**.

14. Carry a bag of popcorn.

15. Pipocas./ d.

✓ **Dica para correção:** Destacar os diferentes graus de formalidade das frases que podem ser usadas para oferecer. Dizer que **Would you like some** é mais formal e **Want some?** (com a omissão do verbo auxiliar **do** e do sujeito **you**) é característica da língua falada, bem informal.

16. Respostas pessoais.

✓ **Dica para correção:** Pedir aos alunos que justifiquem suas respostas.

LESSON

- 17 Muitos adjetivos em inglês são formados pelo acréscimo de **-y** ao substantivo. Um deles é (saudável), que deriva de **health** (saúde).

Agora preencha as lacunas com adjetivos:

1. rain (chuva) + y = (chuvoso)
2. cloud (nuvem) + y = (nublado)
3. sun (sol) + n + y = (ensolarado)
4. dirt (sujeira) + y = (sujo)
5. fun (diversão) + n + y = (divertido)

- 18 O que Tony sugere a Bob, no final do diálogo? Como Tony chama o colega? Por quê?

- 19 Na frase "You'll love it", a que se refere o pronome **it**: **your health** ou **going on a diet**?

EXERCISE 1

Lêa a tirinha acima e marque a alternativa correta:

1. Usamos **still** (= ainda) em frases: interrogativas e afirmativas ou negativas?
2. Usamos (**not**) **anymore** (= não mais) em: frases interrogativas, afirmativas ou negativas?

EXERCISE 2

Fill in the blanks with **still** or **anymore**:

1. Rio de Janeiro is not the capital .
2. The Beatles don't play together .
3. Paul McCartney is a famous pop star.
4. John Lennon is not alive .
5. Michael Jordan and Magic Johnson are very famous, but they aren't professional basketball players .

17. Healthy/ 1. rainy; 2. cloudy;
3. sunny; 4. dirty; 5. funny.

✓ **Dica para correção:** Destacar que em **sunny** e **funny** dobra-se o **n** ao acrescentar-se o sufixo **y** porque **sun** e **fun** são monossílabos terminados na sequência C/V/C (consoante — vogal — consoante).

18. Tony sugere a Bob fazer uma dieta. Tony chama o colega de Fatso, porque Bob está gordo.

✓ **Dica para correção:** Destacar o uso de **should**, que expressa conselho.

19. Going on a diet.

PSST... DON'T FORGET! (I)

1 Ler as frases da tirinha. Perguntar qual é a dúvida de Daisy e que jogo ela faz para saber a resposta. Os alunos devem perceber que ela desfolha a flor no jogo conhecido como "bem-me-quer, mal-me-quer" para saber se Billy ainda a ama. Perguntar aos alunos qual é o resultado do jogo e se isso é verdade. O jogo diz que Billy não a ama mais, mas isso não é verdade (como mostra o segundo quadrinho).

2 Pedir aos alunos que façam os exercícios 1 e 2.

- 1: 1. interrogativas e afirmativas;
2. negativas.

- 2: 1. anymore; 2. anymore; 3. still;
4. anymore; 5. still/ anymore.

LESSON

PSST
DON'T FORGET!

I	used to	eat fast food.
You		
He		
She		
(It)	didn't use to	
We		
You		
They		

EXERCISE

Look at the pictures and make new sentences, with *used to* and the words in parentheses. Follow the example.



He is called Jorge Ben Jor now.
 (be called Jorge Ben)
 He used to be called Jorge Ben.



1. Michael Jackson looks different now.
 (be black)



2. Jô Soares works for SBT now.
 (work for Globo Network)



3. Sônia Braga lives in New York now.
 (live in Rio)

**What
 about you?**

Did you use to play in the park when you were a child?

Do you still do that?

Don't you do that anymore?

PSST... DON'T FORGET! (II)

1 Ler a frase afirmativa do quadro gramatical. Perguntar aos alunos qual é a idéia expressa pelo auxiliar **used to**. Os alunos devem dizer que **used to** expressa um hábito ou estado que existia no passado, mas que não existe mais no presente. Destacar que após **used to** empregamos o verbo principal em sua forma básica.

2 Ler a frase negativa do quadro gramatical. Dizer que **didn't use to** é a negativa de **used to**. Lembrar que usamos **did not** para formarmos a negativa dos verbos no **Simple Past**.

 **Language note:** **Used to** + infinitivo do verbo principal é usado em relação ao passado. Para expressar hábito ou estado no presente, emprega-se o **Simple Present** do verbo. Por exemplo:

I used to smoke .	(I don't smoke anymore.)
She smokes .	(That's a habit she still has.)

As formas negativa e interrogativa com **used to** podem também, em linguagem formal, ser feitas sem o auxiliar **did**:

They didn't use to go out .	(informal, comum)
------------------------------------	-------------------

They used not (usedn't) to go out .	(formal)
--	----------

Did they use to visit you?	(informal, comum)
-----------------------------------	-------------------

Used they to visit you?	(formal)
--------------------------------	----------

3 Pedir aos alunos que façam o exercício proposto.

-  1. He **used to be black**.
2. He **used to work for Globo Network**.
3. She **used to live in Rio**.

WHAT ABOUT YOU?

1 Pedir aos alunos que respondam às perguntas pessoais apresentadas. Alertá-los para usarem o tempo verbal adequado (**Simple Past** ou **Simple Present**).

 Respostas pessoais.

SPEAKING (Ver Livro do Professor, p. xxii.)

LESSON T W O

You are what you eat

30% of Americans and 25% of Europeans are fat. Many of them are teenagers. In fact there are even "fat farms" for young people in the United States. These are special camps where it's against the rules to eat chocolate, hamburgers, pizza, popcorn, and other kinds of junk food. Instead of that, there is a diet of fruits, vegetables, brown bread, fish and other healthy foods.

One thousand young people recently answered a questionnaire on what they eat. Here are the results.



The teenage diet questionnaire		
Comments	Boys (15 — 19)	Girls (15 — 19)
(The numbers below are the % who agreed with the comments on the left)		
① People talk about healthy food too much these days. I just ignore it.	54	36
② If you aren't careful about your diet, it can be bad for your health.	69	72
③ I try not to eat food with a lot of artificial additives.	30	40
④ I try to buy fresh, healthy food.	14	18
⑤ I really like fast food.	64	59
⑥ I eat a lot of snacks. I don't have three meals a day.	52	50

(Adapted from "Health" and "Food", two articles in "The Youth Culture Dossier" and "The Green World Dossier", by Stephen Rabley, Macmillan Publishers.)

UNIT 2 — LESSON 2: YOU ARE WHAT YOU EAT

LISTENING (Ver Livro do Professor, p. xxii.)

/R/E/A/D/ AND LEARN

Atenção: Se a etapa de LISTENING já foi realizada antes do /R/E/A/D/ AND LEARN, ignore os procedimentos 1 a 4 a seguir, passando logo para o procedimento 5.

1 Ler o título da lição. Perguntar aos alunos se eles concordam com essa afirmativa.

2 Pedir aos alunos que passem os olhos pelo texto e descubram quantos por cento da população americana e europeia são gordos. Os alunos devem perceber rapidamente que 30% dos americanos e 25% dos europeus são gordos.

 **Language note:** Europeans /ˌjʊrəˈpiːənz/, o acento principal recai na terceira sílaba; Europeans.

3 Pedir aos alunos que leiam o primeiro parágrafo do texto para identificarem quatro tipos de alimentos proibidos e quatro tipos de alimentos permitidos em fat farms (colônias de emagrecimento). Eles devem identificar chocolate, hamburgers, pizza, popcorn como alimentos proibidos e fruits, vegetables, brown bread, fish como alimentos permitidos em fat farms.

4 Tocar a fita ou ler o primeiro parágrafo do texto uma ou duas vezes, enquanto os alunos acompanham a leitura silenciosamente.

5 Pedir aos alunos que leiam o segundo parágrafo e o quadro apresentado. Perguntar o que o quadro apresenta. Os alunos devem concluir que são resultados de um questionário. Perguntar quem respondeu ao questionário e sobre o que era.

Espera-se que eles descubram que jovens/adolescentes (rapazes e moças) responderam a um questionário sobre seus hábitos alimentares.

Language notes:

- **Questionnaire** /ˌkwɛstʃənˈeɪ(r)/, palavra francesa, é acentuada na última sílaba: **questionnaire**.
- Mostrar os usos das palavras que correspondem a **adolescente** em: **teenager** (substantivo) → **Many of them are teenagers.**

teenage (adjetivo) → **The teenage diet questionnaire.**

6 Pedir aos alunos que releiam o quadro e digam que informações aparecem em cada uma das três colunas. Espera-se que eles percebam que a primeira coluna apresenta comentários/hábitos alimentares (destacar a palavra transparente **comments**); a segunda, a percentagem de rapazes que concordam com os comentários; e a terceira, a percentagem de moças que concordam com os comentários. Apresentar **agree** (concordar) e **disagree** (discordar) e dizer que são verbos regulares.

Language notes: Comments /ˈkɔːments/. A sílaba tônica é a primeira: **comments**. Explicar a leitura das expressões: 30% (thirty per cent), **the % (percentage) who agreed...** Mostrar a acentuação correta (na segunda sílaba) de **percentage**.

7 Tocar a fita ou ler os comentários apresentados no questionário enquanto os alunos acompanham a leitura silenciosamente.

8 Pedir aos alunos que digam/ descubram o significado de **artificial additives** e **meals**, observando a semelhança com o português e o contexto da frase.

LESSON
T W O

READ AND LEARN

TT = healthy

- 1 O número de pessoas gordas nos Estados Unidos é maior ou menor do que na Europa?
- 2 Desse total, o número de adolescentes é: pequeno ou grande?
- 3 Muitos jovens americanos fazem tratamento para emagrecer nas chamadas: **fat farms** ou **special camps**?
- 4 Pizza, popcorn, chocolate and hamburgers are kinds of: junk food or healthy food?
- 5 Fruits, vegetables, brown bread and fish are kinds of: junk food or healthy food?
- 6 Dos alimentos citados nos itens 4 e 5, especifique, em inglês:

a) um feito com milho	c) um feito com carne
b) um vindo do mar	d) um feito com cereal
- 7 O que é considerado "contra as regras" nas chamadas colônias de emagrecimento?
- 8 Qual o número de jovens que recentemente respondeu ao questionário sobre alimentação? Qual era a faixa etária desses jovens?
- 9 Encontre, no primeiro parágrafo do texto, as palavras e expressões que equivalem a:

a) até mesmo	c) de fato
b) em vez disso	d) contra as regras
- 10 A que se referem os pronomes **these** (linha 4) e **that** (linha 8)?
- 11 Os números nas colunas do quadro representam a percentagem de jovens que: concordaram com os comentários da coluna à esquerda ou discordaram desses comentários?

9 Pedir aos alunos que façam os exercícios do /R/E/A/D/ AND LEARN.

✓ Dica para correção: Quando um aluno responder ao exercício, perguntar como ele chegou à resposta dada e chamar a atenção dos outros alunos para as "pistas" utilizadas.

1. Malor.

2. grande.

✓ Dica para correção: Destacar a frase "Many of them are teenagers".

3. fat farms.

4. junk food.

5. healthy food.

6. a) popcorn; b) fish; c) hamburger; d) brown bread.

7. Comer chocolate, hambúrgueres, pizza, pipoca e outros tipos de comida prejudiciais à saúde.

✓ Dica para correção: Destacar a expressão **against the rules**.

8. Mil Jovens. Entre 15 e 19 anos.

9. a) even; b) Instead of that; c) in fact; d) against the rules.

Language note: In fact = really.

10. These se refere a fat farms e that se refere a chocolate, hamburgers, pizza, and other kinds of junk food.

11. concordaram com os comentários da coluna à esquerda.

✓ Dica para correção: Apresentar **left** (esquerda) e **right** (direita).

LESSON

- 12** Dos seis comentários, quais podem ser considerados posturas saudáveis?
- 13** Os resultados foram dados em colunas separadas. Em geral, os rapazes mostraram aceitar as regras para uma alimentação sadia: mais do que as moças ou menos do que as moças?
- 14** Que comentário é aceito pelo maior número de rapazes e moças?
- 15** Que comportamento é comum a praticamente metade dos jovens (tanto rapazes quanto moças)?
- 16** A porcentagem de rapazes que gostam de comida rápida (pré-preparada), é ligeiramente maior ou menor que a porcentagem de moças que gostam deste tipo de comida?
- 17** A rejeição de aditivos artificiais nos alimentos é maior entre os rapazes ou entre as moças?
- 18** Você concorda com o título do texto: "You are what you eat"? Por quê? Que aspecto do texto ou do questionário é ressaltado pelo título?

What about you?

Assinale com um X na coluna apropriada para indicar se concorda (**agree**) com cada comentário ou se discorda (**disagree**) deles. Depois, avalie se seus hábitos alimentares são saudáveis ou não.

Comment	1	2	3	4	5	6
I agree	<input type="checkbox"/>					
I disagree	<input type="checkbox"/>					

- 🔑 12. Os comentários 2, 3 e 4.
- 🔑 13. menos do que as moças.
- 🔑 14. O segundo: **If you aren't careful about your diet, it can be bad for your health.**
- 🔑 15. Comer muitos lanchinhos e não fazer três refeições por dia (comentário 6).
- ✓ **Dica para correção:** Destacar que metade corresponde a 50%.
- 🔑 16. Maior.
- 🔑 17. Entre as moças.
- 🔑 18. Respostas pessoais. Resposta esperada: O título destaca o fato de que o tipo de alimentação adotado determina em grande parte nossas condições de saúde (ver, por exemplo, comentário 2).

WHAT ABOUT YOU?

① Pedir aos alunos que façam a atividade proposta de modo a responder ao questionário.

② Fazer uma pesquisa-relâmpago com os rapazes e moças da turma e registrar os resultados no quadro-de-giz em uma tabela semelhante à do texto. Comparar os hábitos alimentares dos jovens americanos e dos jovens da turma.

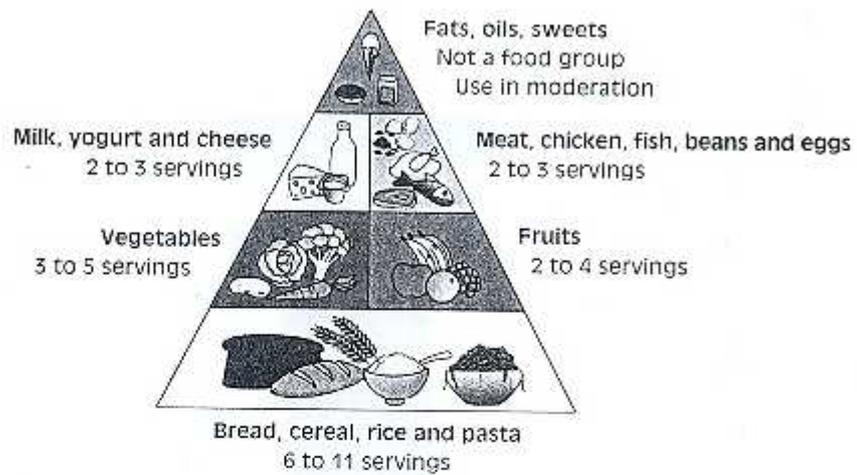
🔑 Respostas pessoais.

Extra: Pedir aos alunos que, em grupos, façam uma pesquisa sobre hábitos alimentares com jovens de outras turmas e organizem os resultados em um quadro. Os alunos podem acrescentar outros comentários e investigar diferentes faixas etárias.

LESSON

The Pyramid

Servings per day recommended by the U.S. Agriculture Department



Remember:

GREAT

GOOD

OK

TROUBLE

(From Time Magazine, May 11, 1992.)

1. Consulte a pirâmide dos grupos alimentares e complete o quadro abaixo em português:

Alimentos	Porções por dia	Conceito
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> arroz e massa	<input type="checkbox"/>	ótimo
<input type="checkbox"/>	2 a 4	bom
<input type="checkbox"/>	3 a 5	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> e queijo	<input type="checkbox"/>	OK
carne, <input type="checkbox"/> peixe, feijão e <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
gorduras, <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	usar com moderação	problema

THE PYRAMID

 Language note: Pyramid /ˈpɪr.ə.mɪd/. A sílaba tónica é a primeira: **pyramid**.

1 Pedir aos alunos que observem a figura e digam que tipo de informações ela contém. Pedir-lhes que tentem descobrir o significado de **servings** (porções) e **food group** (grupo alimentar). Os alunos devem concluir que a pirâmide apresenta as quantidades diárias de cada tipo de alimento que devemos comer.

2 Perguntar de onde foi retirada essa figura e a quem ela interessa. Os alunos devem perceber que a fonte foi a revista **Time**, edição de 11 de maio de 1992, e que ela interessa a todas as pessoas que querem ter uma boa alimentação.

Language notes:

• Oil é palavra geralmente **uncountable**, sendo aqui usada no plural, como **countable**, em referência aos vários tipos de óleo comestível.

• Pasta /ˈpɑːstɑ/ é a palavra de origem italiana, usada para nos referirmos a massas em geral.

Macaroni and spaghetti are two kinds of pasta.

3 Pedir aos alunos que façam os exercícios 1 a 5.

1. pão, cereal/ 6 a 11; frutas; verduras; leite, iogurte/ 2 a 3; galinha, ovos/ 2 a 3; óleos, doces.

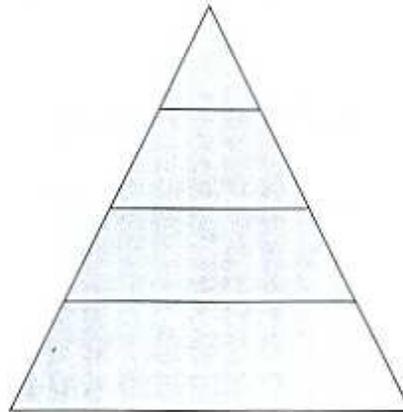
✓ Dica para correção: Destacar as palavras transparentes **yogurt, use, moderation**. Destacar o significado de **trouble** (problema).

LESSON

2. Dos seis grupos, qual não é considerado um grupo alimentar?
3. Na sua opinião, por que foi utilizada a figura de uma pirâmide para apresentar as recomendações alimentares? O que representa a base da pirâmide? E o topo?
4. Além do formato da pirâmide, que outros recursos visuais foram utilizados para melhor organizar as informações?
5. Que órgão americano é responsável pelas recomendações para uma alimentação saudável apresentadas?

What about you?

Organize em seu caderno uma pirâmide, colocando os alimentos que você mais consome na base e os que você menos consome no topo. Depois observe os conceitos atribuídos a esses alimentos e avalie se você tem hábitos saudáveis de alimentação.



- ↪ 2. Gorduras, óleos, doces.
- ↪ 3. Resposta esperada: Porque a pirâmide tem uma base larga e vai diminuindo seu tamanho até o topo. A base da pirâmide representa a base da alimentação, os tipos de comida que mais devem ser ingeridos. O topo da pirâmide apresenta os alimentos que devem ser menos consumidos.
- ↪ 4. As cores (que indicam o conceito recebido por cada grupo) e os desenhos dos alimentos.
- ↪ 5. U.S. Agriculture Department.
- ✓ Dica para correção: Destacar **recommended by**.
- 📖 Language note: **Agriculture** /ægrɪˈkʌltʃə(r)/. O acento principal recal na primeira sílaba: **agriculture**.

WHAT ABOUT YOU?

Pedir aos alunos que façam a atividade proposta. Se desejarem, eles também podem usar cores e desenhos.

- ↪ Respostas pessoais.

Extra: Se desejar, organizar no quadro-de-giz uma pirâmide que resuma os hábitos alimentares da turma.

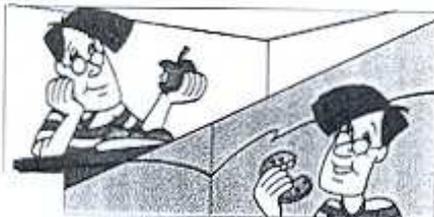
FLASHBACK

FLASHBACK

- 1** Choose the appropriate verb form to complete the sentences. In some sentences, two forms are possible.

1. Mr. Todd should stop (to smoke) (smoking). He smokes too much.
2. I enjoy (to climb) (climbing) mountains. It's an exciting sport.
3. Let's go to a restaurant. I hate (to cook) (cooking).
4. They are still in the ring. They started (to fight) (fighting) half an hour ago.
5. Carol loves (to take pictures) (taking pictures).
6. Do you like (to read) (reading) in your free time?

- 2** Diga que parte (A ou B) das figuras abaixo está de acordo com as frases.



1. Ana is writing a story for the school newspaper. Please don't talk!
2. I like eating little snacks between meals, but I don't do that anymore.
3. You are what you eat. Don't eat that junk food. Eating vegetables and fruits is much better for your health.
4. The children are running in the park. They love it.

FLASHBACK UNITS 1 AND 2

Esta é uma lição especial cujo objetivo é rever conteúdos e vocabulário estudados no bimestre. Este Flashback focallza os seguintes conteúdos:

Gerund X Infinitive after certain verbs
-ing form
Discourse markers (first, next, then, after that, finally, at last)
Reflexive and reciprocal pronouns
Suffix -y
Used to; still, anymore
Food groups
Noun + noun

Pedir aos alunos que façam os exercícios por escrito. Dizer aos alunos que são exercícios de revisão das unidades 1 e 2. Se desejar, utilizar essa lição como trabalho de casa.

1. 1. smoking; 2. climbing;
3. to cook/cooking; 4. to fight/
fighting; 5. to take pictures/taking
pictures; 6. to read/reading.

2. 1. A; 2. B; 3. A; 4. A.

FLASHBACK

- 3** Use words from the box to complete the paragraph about the life cycle of a butterfly:

After that — Next — First — Then — at last

the insect lays an egg. The egg is the first stage in a long life cycle. a caterpillar hatches from the egg. It is the second stage. the caterpillar starts eating. the caterpillar makes a hard covering for itself. The insect, then called a pupa, stays inside the covering for a long time. At this third stage, the pupa changes. , the hard covering around the pupa opens. An adult butterfly comes out of its covering. It is the fourth — and last — stage in the cycle. The butterfly is ready to spread its wings and fly away. It is free. Freedom .

- 4** Complete the sentences with the appropriate pronouns:

myself — yourself — himself — herself —
itself — ourselves — yourselves — themselves

each other

- Susan is making a new dress for .
- Pedro and Ana are in love. They love .
- We had a great time at the club. We enjoyed a lot.
- Don't ask me to do your homework. Do it .
- Ana and Carol are good friends. They talk to every day.
- They consider very clever, but I think they're not.
- Stop fighting, you two! Kiss and be friends.

- 5** Use words from the box to complete the sentences:

sun health fun
sunny healthy funny

- You should eat food, not fats and sugar.
- This book is very . You'll enjoy it.
- I love days. Let's go out and get some .
- I have a lot of in my free time.
- Fats and oils are not good for your .

3. First/ Next (Then/After that)/ Then
(Next/After that)/ After that
(Next/Then)/ at last.

4. 1. herself; 2. each other; 3. ourselves;
4. yourself; 5. each other;
6. themselves; 7. each other.

5. 1. healthy; 2. funny; 3. sunny/ sun;
4. fun; 5. health.

FLASHBACK

6 Fill in the blanks with still or anymore:

1. Michael Jackson used to sing with his brothers. He doesn't sing with them .
2. My mother used to play tennis when she was a little girl. She plays tennis with me.
3. Madonna used to be a dancer. Today she is a famous singer, but she dances.
4. Fafá de Belém used to be fat. She isn't fat .

7 Identifique o alimento que não pertence ao grupo:

Exemplo: pasta, fish, cereal, bread — fish

1. hamburgers, meat, chicken, rice
2. milk, eggs, cheese, yogurt
3. apples, oranges, broccoll, lemons
4. bread, rice, spaghetti, cheese
5. beans, chocolate, sugar, fats

8 Forme expressões usando um substantivo de cada quadro. Depois, use essas expressões para completar as frases abaixo.

bus — rock — fruit — love —
credit — school — computer

story — game — card — stop —
concert — salad — newspaper

1. If you don't have money, use your .
2. Did you go to the last Saturday? I didn't see you there.
3. Go and see that movie! It's a wonderful .
4. This is good for your health. Eat all of it.
5. Do you know how to play this .
6. — Is there a near here?
— No, there isn't. Take a taxi.
7. Are you writing a story for the .

6. 1. anymore; 2. still; 3. still; 4. anymore.

7. 1. rice; 2. eggs; 3. broccoli; 4. cheese;
5. beans.

8. 1. credit card; 2. rock concert;
3. love story; 4. fruit salad;
5. computer game; 6. bus stop;
7. school newspaper.