CURRÍCULO DO
COLÉGIO SÃO LUÍS

Ensino Fundamental 2

LÍNGUA INGLESA

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 1 15/02/2019 12:39

COLÉGIO SÃO LUÍS

REITOR
Padre Carlos Alberto Contieri

DIRETORA GERAL E ACADÊMICA
Sônia Magalhães

DIRETORES DE SEGMENTOS

EDUCAÇÃO INFANTIL
Sueli Marciale

ENSINO FUNDAMENTAL 1
Sueli Marciale

ENSINO FUNDAMENTAL 2
Renato Laurato

ENSINO MÉDIO
Rafael Araújo

COORDENADORES DE ÁREA

LINGUAGENS

LÍNGUA PORTUGUESA
Rudney Souza

LÍNGUA INGLESA
João Agildo

CIÊNCIAS NATURAIS
Denise Curi

MATEMÁTICA
Joana Abbiatti

CIÊNCIAS HUMANAS
Max Rocha

PROFESSORES DO COLÉGIO SÃO LUÍS

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 2 15/02/2019 12:39

CURRÍCULO DO
COLÉGIO SÃO LUÍS

Ensino Fundamental 2

LÍNGUA INGLESA

COLÉGIO SÃO LUÍS | Rede Jesuíta de Educação

São Paulo, 2019

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 3 15/02/2019 12:39

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL

P&P Assessoria Pedagógica

COORDENAÇÃO GERAL

Wagner Barbosa de Lima Palanch
Minéa Paschoaleto Fratelli

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO
Minéa Paschoaleto Fratelli
Wagner Barbosa de Lima Palanch
Carla da Silva Francisco

LÍNGUA INGLESA
Paula Lameu
Felipe de Souza Costa

REVISÃO TEXTUAL
Adriana Carvalho da Silva
Katia Gisele Turollo do Nascimento

EDITORAÇÃO

PROJETO GRÁFICO
Estúdio Labirin.to

DIAGRAMAÇÃO
Amélia Paes
Reginaldo Vieira
Thiago Lyra

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Rede Jesuíta de Educação. Colégio São Luís.
Currículo do Colégio São Luís: Ensino Fundamental II: Língua Inglesa. – São Paulo, 2019.

104p.

Bibliografia

ISBN impresso

1.Educação - Currículos 2.Ensino Fundamental II.3 Língua Inglesa.

CDD 375.001

AGRADECIMENTOS

A todos os Professores que leram, sugeriram e contribuíram para a redação final deste documento.

Sumário

PARTE 1 INTRODUTÓRIO 9

Apresentação 10

Conceitos norteadores deste Currículo 14

Introdução **p.14**

Sujeitos da Aprendizagem **p.16**

Educação Integral **p.16**

Competências Gerais do Colégio São Luís **p.17**

Temas Integradores e Contemporâneos: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) **p.20**

O Desenvolvimento Curricular **p.21**

Ensino e aprendizagem 23

Metodologias ativas para o Currículo do Colégio São Luís 26

Metodologias Ativas para o Ensino **p.26**

Agrupamentos para as Metodologias Ativas **p.28**

Metodologias Ativas no Colégio São Luís **p.29**

Ensino Fundamental 30

O Ensino Fundamental e a Efetivação do Direito à Educação **p.30**

O Ensino Fundamental de 9 Anos e suas Especificidades **p.32**

Objetivos Gerais de Aprendizagem do Ensino Fundamental 2 35

Estrutura Geral do Currículo do Colégio São Luís 36

PARTE 2 COMPONENTE CURRICULAR 39

Língua Inglesa 39

A Língua Inglesa no Ensino Fundamental: Reflexões e Proposições **p.40**

A Organização Pedagógica da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental **p.45**

Metas Específicas da Língua Inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental **p.57**

Quadro com os Eixos, Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Competências **p.59**

Questões de natureza metodológica e didática **p.76**

A Função Pedagógica da Avaliação 80

Referências 86

Anexos 91

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 8 15/02/2019 12:39

PARTE 1

Introdutório

Apresentação

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 10 15/02/2019 12:39

MATRIZ CURRICULAR 2020

A Matriz Curricular é o coração do Projeto CSL 2020. Trata-se de uma descrição detalhada do documento que será implementado, integralmente, a partir do próximo ano. Como o próprio nome indica, na Matriz, temos diversas informações que, entrelaçadas, formam o tecido que sustentará as nossas práticas pedagógicas a partir de 2020. O processo vivido nos últimos 18 meses é uma resposta ao mandato do Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação, o qual define seis linhas de ação para os colégios jesuítas do Brasil na área curricular. Dentre essas, a análise das matrizes vigentes e a revisão ou a reelaboração, segundo o resultado da análise feita (PEC, n. 29).

Para elaborar este documento, recolhemos os elementos fundamentais da tradição pedagógica da Companhia de Jesus, retomamos as diretrizes para Educação Básica no Brasil – incluindo a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) -, observamos as orientações dos últimos documentos da UNESCO, pesquisamos matrizes curriculares de escolas brasileiras, também fora do Brasil (jesuítas e não jesuítas), e, finalmente, mas não menos importante, analisamos a matriz que, até então, sustentava o trabalho realizado no CSL. Importante registrar que essa análise foi feita com rigor epistemológico (contamos com o apoio de uma equipe externa de especialistas), mas com ativa participação de profissionais do Colégio, particularmente aqueles que integraram a equipe encarregada de discutir a questão da Matriz Curricular 2020. Também consideramos observações dos estudantes, sobretudo daqueles que passaram pelo Ensino Médio nos últimos três anos.

A elaboração de uma matriz curricular orgânica, que explicite princípios, conteúdos e meios para realizar a formação integral e integradora de nossos estudantes, era uma das condições para o êxito do Projeto 2020. Sem um documento dessa natureza, dificilmente chegaríamos à nova sede em condições de afirmar que estamos inovando, não apenas no espaço físico, mas, principalmente, na organização do processo educativo. A arquitetura da nova sede está a serviço do projeto pedagógico revelado nesta Matriz Curricular. A horizontalidade e transparência do prédio, a amplitude das salas de aula e dos espaços multiuso, a abundância de vegetação e de ambientes de convivência, a localização da capela, tudo foi pensado para favorecer a realização de um trabalho que revele, de forma mais explícita, a nossa identidade, qualifique o ensino e a aprendizagem e seja aderente aos tempos atuais.

Nossa missão continua sendo evangelizar por meio da educação. Lida e dita de forma rápida, a frase pode parecer uma declaração de intenções, mais que uma finalidade. Porém, se entendida com maior profundidade, estamos falando de fazer dessa escola um lugar de ensaio de uma sociedade baseada nos valores do Evangelho. A afirmação anterior não faz da escola um espaço catequético – no sentido mais estrito do termo-, mas nos compromete com um trabalho baseado em valores humanos que acreditamos serem universais. Assumimos que somos uma "presença avançada" da Igreja no campo da cultura. A escola – ou a educação formal – é um meio para participarmos da cultura como testemunhas dos valores fundamentais da vida humana.

Nossa identidade, por outro lado, também permanece a mesma: somos uma escola jesuíta e herdeiros de uma tradição educativa de excelência que traz, no seu âmago, a inovação. Não qualquer inovação, mas aquela que nasce do diálogo com a cultura de cada tempo e lugar, do chamado ao serviço às pessoas, no nosso caso, crianças e jovens que as famílias nos confiam durante a educação básica, e da busca da excelência em tudo que fazemos.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 12 15/02/2019 12:39

A Matriz Curricular 2020, que será objeto de nossa formação durante todo o ano de 2019, inova na organização dos conteúdos e abre espaço para um trabalho mais profundo nos diferentes componentes curriculares. Além disso, ao definir as competências que teremos como meta da formação desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, desafia-nos a eliminar, definitivamente, a lógica da fragmentação e da terminalidade ao final de cada segmento. Da mesma forma, ajuda-nos a aprender e a compreender melhor os fundamentos epistemológicos dos diferentes campos de conhecimento, assim como os princípios de integração dos saberes, os quais já foram exaustivamente sistematizados em documentos da UNESCO, da Companhia de Jesus (Características da Educação da Companhia de Jesus, 1986; Pedagogia Inaciana, 1993 e Excelência Humana, 2017) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, no final dos anos de 1990.

O que esperamos a partir da publicação deste documento é uma imersão individual e coletiva dos profissionais que atuam na área acadêmica – de modo particular – com a disposição de refletir sobre a sua prática atual e projetar o trabalho em 2020 tirando o melhor proveito dessa nova orientação, do aumento no número de horas de permanência dos estudantes no colégio e do espaço diferenciado que teremos para trabalhar.

Estamos vivendo um tempo privilegiado no Colégio São Luís, desejado por muitos educadores deste país que, por razões diversas, não têm a mesma oportunidade. Saibamos tirar proveito disso e, movidos pelo nosso compromisso em oferecer educação integral, integradora e de qualidade aos nossos alunos e alunas, mergulhemos com a mesma ousadia que tiveram aqueles que nos deixaram essa escola como espaço de missão, local de trabalho e de realização!

Bem-vindos a 2020!

Sônia M. V. Magalhães
Diretora-Geral

Conceitos norteadores deste currículo

"O processo histórico evidencia revisões periódicas no campo curricular por decorrência de pressões institucionais e forças sociais. [...] Currículo é um processo que envolve saberes, cultura, conhecimentos escolares e toda relação que existe dentro da escola entre seus agentes. O currículo, como construção cultural, é uma prática complexa que pode apresentar diversas perspectivas e muitas significações. Mais ainda, precisa ser visto não como algo posto e imutável."(PALANCH, 2016, p. 40 — 42).

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os questionamentos sobre um currículo nacional têm adquirido relevância e assumido uma indiscutível centralidade nas discussões educacionais. Tais debates culminaram com a homologação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que carrega o complexo desafio de delimitar, no campo do currículo, diretrizes curriculares nacionais considerando as diferentes identidades federais, regionais e locais, cada vez mais complexas e plurais. Ademais, importantes transformações têm ocorrido em nossas formas de viver, conviver, pensar e habitar o mundo, promovendo um debate sobre a temática curricular em face dessas novas condições existenciais.

Cada vez mais são feitos estudos e debates sobre o papel da educação no desenvolvimento do país. Mas, para que isso ocorra, primeiramente, é preciso fazer da educação um instrumento de formação de cidadãos para a sociedade que se espera e/ou projeta

O currículo de uma escola ou rede de ensino constitui-se em uma forma de adequar o ensino, tanto público quanto particular, à realidade presente na sociedade. É a partir desse documento que são implementados programas que buscam a qualidade

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 14 15/02/2019 12:39

do ensino que se oferta. Além disso, os currículos procuram dar à educação um formato mais democrático. Ao definirmos currículo, descrevemos os modos de concretização das funções de ensino da instituição escolar e a forma de enfocá-los em momento específico, histórico e cultural, para os níveis, etapas e modalidades da educação formal.

> **O currículo pode ser considerado como "o conjunto das experiências vividas pelos estudantes dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação." (PACHECO, 2001, p. 17).**

As diferentes correntes teóricas sobre currículo concordam ao afirmá-lo como o cerne de uma proposta pedagógica, pois dele partem as ações e projetos propostos para o ensino. Para que a aprendizagem ocorra de maneira qualificada, o currículo deve ter como função delimitar as atividades a serem realizadas em sala de aula e os conteúdos que precisam ser desenvolvidos pela escola, tendo como base o conhecimento de uma determinada sociedade, considerando os sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem.

Pacheco afirma que o "currículo é o centro da atividade educacional e que assume o papel normativo de exigências acadêmicas, mas não deve estar totalmente previsível e calculado" (PACHECO, 2001, p.15).

Dessa forma, pode-se considerar que o currículo é um processo e não um produto. Ainda, de acordo com Pacheco (2001), "o currículo é uma prática constantemente em deliberação e negociação". Deliberação porque determina os processos de ensino e negociação porque, ao concretizar-se, por meio de práticas pedagógicas, oferece ao docente a possibilidade de fazer escolhas – metodológicas, didáticas, avaliativas, entre outras.

> [...] o currículo é um processo, não o de transmitir o que é (absolutamente) conhecido, mas o de explorar o que é desconhecido; e através da exploração os estudantes e professores 'limpam o terreno' juntos, transformando assim o terreno e eles próprios [...] o currículo não é apenas um veículo para transmitir conhecimentos, mas é um veículo para criar e recriar a nós mesmos e à nossa cultura. (DOLL, 1997, p.87)

Sendo assim, a utilização de um currículo é justificada a partir do momento em que o ensino tem como finalidade a busca por respostas às necessidades de uma sociedade em determinado tempo e espaço histórico e de intervenção sobre a realidade que cerca os sujeitos. Portanto, o currículo pode ser considerado como um processo de exploração do desconhecido, examinando a própria comunidade, de forma a privilegiar, na aprendizagem, o diálogo e a reflexão.

Esse documento também desempenha uma função orientadora, que é concretizada pelo fato de servir de guia e orientar a prática pedagógica dos professores. Para além de explicitar as intenções da educação, o currículo prescrito fornece um conjunto de indicações e determina as condições em que o ensino deve ser concretizado.

> **O currículo prescrito define objetivos gerais e específicos, estabelece critérios para seleção dos componentes curriculares e os seus respectivos conteúdos, indica metodologias e estratégias a desenvolver em cada etapa e define os processos de avaliação dos níveis de aprendizagem. (PALANCH; PIRES, 2017, p. 1049)**

Essas condições dizem respeito aos conteúdos formativos que serão lecionados, aos objetivos de aprendizagem que se espera atingir, às orientações

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 15 15/02/2019 12:39

sobre as metodologias mais adequadas, à organização da escola, às formas de avaliação dos processos de ensino, aos recursos materiais e serviços, entre outros.

Em linhas práticas, a elaboração de um currículo pretende responder às seguintes questões sobre processos de ensino e de aprendizagem: por que ensinar? O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Como e quando avaliar?

A proposição do currículo 2020 do Colégio São Luís estrutura-se a partir de conceitos relevantes a processos educativos e contemporâneos, dada a atual sociedade, com a qual pretendemos contribuir. Além disso, compreender para quem se ensina – os sujeitos da aprendizagem –, de que forma ocorre tal ensino e quais competências são esperadas é imprescindível, uma vez que tais conceitos perpassarão toda essa proposta curricular.

SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

Os conceitos de infância e adolescência não podem ser universalmente concebidos. Isso porque as construções históricas e culturais de tempo, lugar e espaço impõem diferentes formas de se constituir socialmente. Dessa forma, estamos nos referindo **às infâncias e às adolescências**, ou às múltiplas formas de como a infância e a adolescência são vivenciadas em nossa sociedade.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) caracteriza a infância dos zero aos doze anos incompletos e a juventude, dos doze aos dezoito. Considerando a elaboração de uma proposta pedagógica para a Educação Básica, neste caso, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, é imprescindível que contextualizemos a realidade na qual as infâncias e as adolescências estão inseridas social e culturalmente, no sentido de se estabelecer um diálogo flexível entre as unidades educativas e as etapas do desenvolvimento infantojuvenil.

Partindo-se da concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, aqui compreendidos como direito à expressão e à participação nas escolhas que podem influir em suas trajetórias individuais e coletivas, o Colégio São Luís, com o projeto 2020, organiza seus espaços, tempos, materiais e currículo no sentido de acolhê-los e compreendê-los em sua integralidade, aspecto essencial à "construção da autonomia e a aquisição de valores morais e éticos" (BRASIL, 2013).

Além disso, é importante considerar que nossas crianças e adolescentes nasceram imersos na era digital, ou seja, interagem, convivem e se expressam por meio da tecnologia. Tais modos de vida da sociedade atual impõem à escola a ressignificação de práticas e o olhar diferenciado sobre os sujeitos das aprendizagens. Essa proposta curricular considera tais fatos e, nas diferentes etapas e componentes curriculares, reverencia a importância de se considerar as infâncias e adolescências contemporâneas e suas formas de desenvolvimento e relação com o mundo.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

> Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um reportório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p.77).

Pensar a educação integral desse sujeito não é uma realidade deste século. Na verdade, podemos remontar a algumas discussões existentes na Grécia Antiga, em que filósofos discutiam a possibilidade de uma formação que visasse ao desenvolvimento pleno do cidadão. Carvalho (2002) recupera parte dessa discussão, evidenciando o debate profícuo entre Aristóteles, Sócrates e Protágoras sobre educação moral, valores e, por consequência, a cidadania, como pressupostos indispensáveis para que se considere o ser em sua integralidade,

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 16 15/02/2019 12:39

ou seja, não compartimentalizado e, de fato, atuante em um mundo complexo.

Na atualidade, a Constituição Federal Brasileira, após elencar os direitos sociais, prescreve – no artigo 205 – que a educação deve visar "ao pleno desenvolvimento da pessoa". Em consonância com essa concepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ratifica, em seu art. 2º, a prerrogativa educacional baseada no "pleno desenvolvimento do estudante". A plenitude dessa formação só pode ser alcançada mediante uma proposta que entenda a educação em sua integralidade, ou seja, em suas diversas dimensões: "física, afetiva, cognitiva, ética, estética e política — e se articulam os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região em que o indivíduo se insere" (SÃO PAULO, 2016, p. 32).

Partindo de tais pressupostos, podemos inferir que, nas definições de educação integral ou educação de tempo integral, a intencionalidade da prática educativa está voltada para a construção do ser em sua integralidade, no presente e para o futuro. O estudante submetido à educação integral é aquele cujo compromisso toma por base não apenas o seu bem-estar como o dos demais à sua volta. E observa-se que, cada vez mais frequentemente, tais reflexões perpassam os currículos escolares.

O embate de concepções teóricas e filosóficas tem revelado um campo de conhecimento "polissêmico", sobretudo nas temáticas educação integral e de tempo integral. Embora tais concepções não sejam mutuamente excludentes, exibem especificidades distintas e importantes. Essa compreensão redimensiona o debate acerca da educação integral *versus* educação de tempo integral, pois, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), independentemente do tempo de permanência do estudante na escola, o fator primordial a ser considerado é a **intencionalidade dos processos e as práticas educativas**.

Partindo dessa ancoragem inicial, decorre **a definição de educação integral do Colégio São Luís**, que, além do tempo extra que o estudante permanece na escola, incorpora a noção de desenvolvimento humano em articulação com as diversas possibilidades de aprendizagem, propiciando ao estudante, o fortalecimento das dimensões físicas, socioemocionais, afetivas, cognitivas, lúdicas, éticas, estéticas e políticas.

Desta maneira, em síntese, o que o Colégio São Luís busca, nesta proposição curricular e por meio da educação integral, é o desenvolvimento humano, além da formação do sujeito de direitos do século XXI, multidimensional, que tenha a oportunidade de desenvolver todas as suas potencialidades em relação à comunicação, criatividade, produtividade, responsabilidade, autonomia, além das capacidades crítica, analítica e participativa. A extensão de seu tempo escolar e a possibilidade de formação integral, atreladas aos conteúdos escolares, são fatores que corroboram para a percepção dos usos no mundo e de sua contribuição para a sociedade.

COMPETÊNCIAS GERAIS DO COLÉGIO SÃO LUÍS

As sete Competências Gerais do Colégio São Luís foram definidas a partir dos 5 "C" do Colégio — cujo propósito é formar crianças e adolescentes Competentes, Conscientes, Criativos, Comprometidos e Compassivos —, do Projeto Educativo Comum (PEC), dos direitos éticos, estéticos e políticos, assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), das dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (2017) e dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais à vida.

A escola do século XXI precisa estar atenta à dinâmica da sociedade atual no sentido de contribuir com a formação integral de sujeitos, preparando-os para esses contextos sociais. Partindo dessa premissa, são essenciais os debates sobre a cultura da paz, a cultura digital, o trabalho colaborativo, a compreensão política e social, entre outros. Essas perspectivas colocam à escola e aos educadores a necessidade de buscar respostas para diversos questionamentos, por exemplo: o que é educar para a humanidade? O que é educar para o bem-estar social dos sujeitos? O que é educar para o exercício do respeito a si e ao outro?

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 apontam três princípios fundamentais, que podem nos orientar as seguintes questões: Éticas, Políticas e Estéticas.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 17 15/02/2019 12:39

- **Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

- **Políticos:** de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os estudantes que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

- **Estéticos:** de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 107-108).

Esses princípios, alinhados à concepção de Educação Integral e às Competências Gerais da BNCC, visam ao desenvolvimento pleno do educando, à medida que propiciam ferramentas sociais necessárias ao exercício da cidadania responsável. A dinâmica da mudança da sociedade requer que o educando do século XXI, além de ter voz em relação às suas escolhas, às suas experiências de vida e aos seus saberes, também possa ser reconhecido e valorizado pelos educadores, encarregados de selecionar e transformar os conhecimentos, historicamente acumulados, em ensinamentos que façam sentido à vida do estudante.

É no acolhimento, na utilização de métodos, estratégias, organização dos tempos, espaços escolares e recursos materiais apropriados, que a escola propicia o desenvolvimento desses estudantes, objetivando a igualdade de direitos, independentemente de sua etnia, gênero, condição física e etc. Para isso, faz-se necessário compreender que o tempo escolar é o da construção da cidadania, da cultura, do convívio democrático e da expansão da criatividade e criticidade.

Ao depararmo-nos com o reconhecimento de novas identidades sociais, ao longo das últimas décadas, é interessante pensar como a escola e os currículos refletem essa dinâmica da sociedade e de que forma podem incorporar essas temáticas, objetivando constituir uma visão inovadora e emancipatória de currículo.

"Vêm crescendo as sensibilidades para com o currículo das escolas, porque percebemos que a organização curricular afeta a organização de nosso trabalho e do trabalho dos educandos". (BRASIL, 2007, p. 07)

Feita toda essa explanação, a Matriz de Competências do Colégio São Luís pretende indicar habilidades e capacidades fundamentais à educação integral dos sujeitos das aprendizagens e à formação de cidadãos éticos, críticos, responsáveis e preparados para conviver em uma sociedade que cada vez mais prioriza as capacidades comunicativa e colaborativa. Ou seja, uma formação para:

> Valorizar as potencialidades do indivíduo e garantir sua formação integral e excelência humana através do desenvolvimento das dimensões afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica, como preconizado nos PEC 40 e 41. (RJE, 2016, p. 48-49).

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 18 15/02/2019 12:39

COMPETÊNCIAS GERAIS DO COLÉGIO SÃO LUÍS

RC

Repertório Cultural

Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diferentes manifestações e representações artísticas e culturais, acolhendo as visões de mundo nelas implícitas.

CM

Comunicativa

Acessar e construir conhecimentos em diferentes linguagens (verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, matemática, científica e tecnológica) para comunicar-se de forma ética, clara e objetiva, expressando ideias, emoções, experiências e opiniões e produzindo sentidos em diferentes contextos nas esferas local e mundial.

CD

Cultura digital

Apropriar-se das tecnologias digitais de informação e comunicação e mobilizá-las eticamente para acessar, tratar, disseminar informações, produzir conhecimentos, interagir socialmente e tomar decisões no cotidiano, procurando ler o mundo e suas transformações.

LA

Lógico-analítica

Exercitar e mobilizar conhecimentos, atitudes, curiosidade intelectual, criatividade e pensamento crítico e reflexivo, a fim de acessar, investigar, identificar, selecionar e aplicar estratégias adequadas para a resolução de problemas variados nos diferentes contextos relacionados com a vida real e os desafios contemporâneos.

CL

Colaborativa

Agir como cidadão responsável, reconhecendo-se como parte de uma coletividade no exercício de relações baseadas no diálogo, na empatia, na solidariedade, na compaixão e na valorização da diversidade para intervir nas esferas local e global e promover a cultura da paz.

PS

Político-social

Compreender o mundo físico, político e social e com ele interagir de modo a tomar decisões sustentáveis e responsáveis para promover de forma colaborativa os direitos humanos e a consciência socioambiental, com posicionamento ético no cuidado consigo com os outros e com o planeta.

IN

Intrapessoal

Organizar, definir metas e agir com autonomia, responsabilidade, resiliência e determinação para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e sociais. Reconhecer limites, potências e interesses pessoais para cuidar de sua saúde física e emocional, superar obstáculos e comprometer-se com um mundo mais justo e humano.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 19 15/02/2019 12:39

TEMAS INTEGRADORES E CONTEMPORÂNEOS: OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

O Currículo do Colégio São Luís orienta-se pela **Educação Integral**, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e sua formação como sujeito de direitos e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada ao desenvolvimento de todo o potencial dos estudantes, preparando-os para sua realização enquanto pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta, ou seja, um olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social, uma vez que partimos da premissa de que as propostas curriculares precisam promover condições ao indivíduo de desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que lhes sejam úteis às demandas da vida contemporânea e futura.

Comprometido em responder aos desafios de uma **Educação Integral**, o Colégio São Luís, incorpora – ao seu Currículo — a Agenda 2030 da UNESCO. Esta Agenda indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas claras, para que todos os países membros adotem uma parceria global, buscando a melhoria da vida das pessoas, agora e no futuro. Os 17 ODS são integrados e mesclam, de forma equilibrada, as quatro dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social, a ambiental e a institucional, corroborando, desse modo, para a perspectiva de uma Educação Integral.

As Competências Gerais do Colégio São Luís reiteram a importância de se conhecer as aspirações, interesses e necessidades dos estudantes, expandindo as capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais das crianças e adolescentes, contribuindo, dessa maneira, para a formação de cidadãos éticos, responsáveis e solidários, protagonistas de uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e, dessa forma, aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI.

A integração dos ODS e das Competências Gerais, dentro da perspectiva de uma Educação Integral, pode ocorrer tanto por escolhas temáticas dos projetos — como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade — quanto na escolha das metodologias de ensino, em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO. A EDS pressupõe uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental, buscando fomentar competências-chave para atuação responsável dos cidadãos que os auxiliem a lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

A proposta de Educação Integral ganha força frente aos debates sobre a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a sustentabilidade, compreendidos como grandes desafios da humanidade. Para serem alcançados, esses desafios demandam que crianças, adolescentes e jovens tenham oportunidade de identificar, desenvolver, incorporar e utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é o suficiente para que as novas gerações sejam capazes de promover os necessários avanços sociais, econômicos,

Social: aborda a melhoria da qualidade de vida, saúde, educação, emprego e justiça.

Ambiental: trata da preservação e conservação do meio ambiente.

Econômica: relacionada ao uso dos recursos naturais, produção e consumo de forma geral.

Institucional: traz para a discussão o compromisso de todos para que os ODS sejam alcançados.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 20 15/02/2019 12:39

políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo. Se a escola almeja a Educação Integral para a participação cidadã, é condição para essa formação tanto a compreensão das realidades sociais vividas pelos estudantes, quanto sua ação no espaço social em que vivem, de tal forma que possam modificá-lo, caso considerem necessário.

Nessa perspectiva, um currículo inovador, emancipatório e contemporâneo, como o do Colégio São Luís, estrutura-se de forma a responder a desafios históricos, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas às crianças e adolescentes, dialogando com a dinâmica e os dilemas da sociedade, de forma a possibilitar que essas novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais, a partir de uma Educação Integral.

Se a escola almeja a Educação Integral para a participação cidadã, é condição para essa formação tanto a compreensão das realidades sociais vividas pelos estudantes, quanto sua ação no espaço social em que vivem, de tal forma que possam modificá-lo, caso considerem necessário.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Fonte:http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods. Acesso em 18 dez. 2018

Esses temas estão amparados por marcos legais nacionais e internacionais, o que torna, portanto, imprescindível ao estudante o direito ao conhecimento, ao desenvolvimento da reflexão sobre essas temáticas de maneira integradora, atrelando-as às situações cotidianas.

O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

As prescrições curriculares, apresentadas neste documento, orientam de forma ampla a organização curricular do Colégio São Luís. Sua implementação, porém, inclui etapas de grande relevância. Uma delas é a construção, pelos professores, dos Planos de Aula referentes ao ensino dos diferentes componentes curriculares, subsidiados pelas prescrições

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 21 15/02/2019 12:39

apresentadas no Currículo, retratando a identidade de cada etapa e ano de escolaridade, bem como suas peculiaridades.

Planejar o trabalho pedagógico não é tarefa simples. É preciso debruçar-se sobre pressupostos curriculares e torná-los mais do que executáveis, significativos. O planejamento do trabalho pedagógico é uma situação de formação dos professores extremamente importante porque exige a ampliação do conhecimento, a partir das diretrizes curriculares, além da busca das condições mais adequadas para alcançar os objetivos. Exige, ainda, a antecipação das ações a serem desenvolvidas e a avaliação do trabalho realizado (SOLIGO *et al*, 2013). Outra tarefa importante e necessária, relacionada ao planejamento escolar, **é a análise e seleção de materiais curriculares:** livros didáticos, paradidáticos e recursos digitais, que apoiarão o desenvolvimento das propostas.

Com essas análises realizadas, atreladas aos seus conhecimentos teóricos, é possível ao professor planejar suas aulas, orientado pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pretendidos.

O currículo dialoga com diferentes ações para sua implementação e, em particular, **com a avaliação,** entendida como ação formativa, desafiadora para o professor, uma vez que redefine percursos e regula processos de ensino e de aprendizagem para compreensão dos conteúdos estudados.

É na sala de aula que as prescrições curriculares ganham vida e identidade, confrontando-se, cotidianamente, com os desafios da realidade e permitindo a "negociação", inerente à prática docente.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 22 15/02/2019 12:39

Ensino e a aprendizagem

A forma como organizamos a escola revela os caminhos pelos quais institucionalizamos os processos educativos. Por meio deles, construímos inúmeras possibilidades para promover o desenvolvimento de cada aprendiz, tendo em vista que o "conhecimento é fundamental para a vida, principalmente para mudar a vida" (DEMO, 2014, p. 17).

O desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, enquanto propósito principal da escola, efetiva-se no diálogo entre os processos de ensino e de aprendizagem. Utilizamos o termo diálogo porque esses processos são diferenciados, embora aconteçam paralelamente, e se articulem a cada experiência que marca o cotidiano escolar. A aprendizagem tem a criança ou adolescente como seu principal protagonista e se concretiza como o resultado individual do esforço de cada aprendiz ao aventurar-se diante de diferentes experiências e conhecimentos que permeiam o universo escolar. O protagonismo docente está nos contextos de ensino, que se configuram como as trilhas desenhadas por cada professor, tendo em vista as aprendizagens necessárias à sua turma. Dessa forma, age como mediador, promovendo desafios ajustados e fomentando os avanços necessários a cada estudante. Nesse caminho, "aprender é construir significados, e ensinar é oportunizar essa construção" (MORETTO, 2010, p. 71).

A concepção construtivista de aprendizagem pressupõe que todo sujeito tem uma estrutura cognitiva organizada por uma rede de esquemas de conhecimento. Esses esquemas modificam-se ao longo do tempo, tornando-se cada vez mais complexos. No contexto escolar, essas modificações são provocadas pelas situações de aprendizagem que colocam cada estudante em ação e promovem a comparação, a revisão e a (re)construção de esquemas de conhecimento relacionados a diversos objetos de aprendizagem. Numa concepção construtivista, a aprendizagem não acontece como simples resposta a um estímulo ou como consequência de um exercício de memorização. Ela se faz pela ação do aprendiz, em atividades significativas que articulem os novos conhecimentos àqueles já existentes, integrando-os, ampliando-os e reorganizando-os em novas aprendizagens.

O estudante que aprende é aquele que interage com os professores, com os colegas, com espaços e materiais,

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 23 15/02/2019 12:39

É fundamental à ação docente cuidar da organização dos tempos, espaços, materiais e interações que estruturem uma situação de aprendizagem.

em situações intencionalmente planejadas, para que cada sujeito sinta-se desafiado a agir e pensar sobre diferentes objetos de conhecimento. Portanto, cada criança ou adolescente aprende quando está envolvido em situações que exigem esforço para a "superação das hipóteses inadequadas através da construção de novas teorias explicativas" (WEISZ, 2009, p. 25). Dessa forma, a aprendizagem acontece quando é possível à criança ou estudante vivenciar situações significativas que promovem conflito cognitivo e permitem colocar em jogo o que já se sabe sobre determinado objeto de conhecimento.

Considerando que, em uma perspectiva construtivista, o conhecimento avança quando o aprendiz dispõe de problemas que o permitam refletir na busca de soluções, e que aprender é um percurso singular, a atenção à diversidade dos estudantes em uma mesma turma é chave para a organização do ensino. Dessa forma, alguns questionamentos são essenciais ao exercício docente:

- Quais atividades podem ser propostas para que a criança ou adolescente, estando em ação, dê pistas do que sabe sobre determinado objeto de conhecimento que se pretende ensinar?
- Como propor boas situações de aprendizagem que promovam o avanço de cada estudante, na direção que se pretende alcançar pelo currículo escolar?
- Como observar, acompanhar, registrar e interpretar o percurso de aprendizagem de cada criança ou adolescente?

Nesse diálogo entre ensinar e aprender, o professor

> "é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o estudante está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído" (WEISZ, 2009, p. 65).

Cabe a esse profissional estruturar suas propostas de ensino, considerando o que as crianças e os estudantes sabem e o que precisam saber para avançar. Para isso, segundo Weisz (2009, p. 66), a organização das atividades precisa considerar alguns critérios:

- configurar-se de forma a permitir que cada estudante ponha em jogo tudo o que sabe e pensa sobre o conteúdo que se pretende ensinar;
- propor problemas a serem resolvidos, fomentando a tomada de decisão relacionada ao que se deseja ensinar/aprender;
- favorecer a máxima circulação de informação possível;
- abordar diferentes conteúdos mantendo suas características de objeto sociocultural real, sem reduzi-los a objetos escolares vazios de significado social.

Além desses critérios, é fundamental à ação docente cuidar da organização dos tempos, espaços, materiais e interações que estruturem uma situação de aprendizagem. O tempo precisa ser planejado de forma ampla – anual, trimestral – bem como no contexto cotidiano, marcado pela distribuição de diferentes atividades em aulas diárias. Independentemente de qual seja o ambiente de aprendizagem, o tempo é um aspecto chave para a organização de situações significativas, que precisam considerar não apenas a duração de cada atividade proposta, mas também os diferentes ritmos de aprendizagem que caracterizam cada criança ou adolescente. Enquanto alguns estudantes desenvolvem suas atividades com maior autonomia, outros precisam da ajuda dos professores e colegas para avançarem. Sendo assim, a aula é composta na articulação desses diferentes tempos de ensinar e aprender e, para o seu desdobramento, "a intervenção do professor é determinante [...]. Seja nas propostas de atividade, seja na forma como encoraja cada um dos seus alunos a se lançar na ousadia de aprender, o professor atua o tempo inteiro" (WEISZ, 2009, p. 61).

Os espaços e materiais também estruturam o contexto de aprendizagem e são potentes instrumentos de ensino para o professor. A escolha e a disposição intencional dos materiais nos espaços de aprendizagem trazem muitas pistas sobre a organização da atividade, além de diversos indicativos acerca das possibilidades

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 24 15/02/2019 12:39

de ação e exploração pelas crianças e adolescentes, logo, atuam junto ao professor e contribuem para o desenvolvimento dos objetivos de cada aula. A estrutura física dos espaços educativos também tem papel na aprendizagem dos estudantes e revela concepções de ensino. As salas que têm apenas mesas e cadeiras voltadas ao professor indicam, a princípio, a centralidade desse sujeito no diálogo ensino-aprendizagem. O deslocamento do centro da aprendizagem para os estudantes provoca a alteração desses espaços, permitindo configurações diversas que estejam a serviço da aprendizagem. A sala pode, por exemplo, ser reconfigurada em diferentes espaços — com cantos compostos por diferentes propostas e materiais –, além de ser utilizada de forma variada, com múltiplas possibilidades de agrupamento dos estudantes (em duplas, em pequenos grupos, entre outras).

Espaço e interações são, portanto, dimensões da organização de uma aula que estão diretamente articuladas. As interações são proporcionadas pela forma como o professor estrutura sua aula e organiza as crianças e estudantes nos diferentes espaços de aprendizagem disponíveis pela escola ou para além dela. Enquanto as aulas expositivas estão voltadas à turma toda e são essenciais à apresentação de determinados conteúdos, as organizações em pequenos grupos e os trabalhos em duplas trazem outras possibilidades de interação e aprendizagem, reconfigurando a organização do ensino. A descentralização coloca o foco da ação no estudante e potencializa as trocas entre os colegas. Enquanto as propostas centralizadas no professor permitem uma observação geral da turma, os trabalhos individuais, em pequenos grupo ou duplas, permitem ao professor observar e acompanhar a dinâmica individual de cada criança ou estudante. Ao exercitar uma escuta apurada e sensível de cada aprendiz, o professor tem indicadores sobre o percurso de aprendizagem da turma que serão importantes para a regulação do processo de ensino.

Se conhecer o percurso de aprendizagem de cada estudante é peça chave na organização das situações de ensino, faz-se necessário compreender o erro como "uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos de pensamento do aprendiz" (PERRENOUD, 2000, p. 32). Os erros fazem parte do esforço de cada criança ou adolescente para aprender. Dessa forma, precisam ser conhecidos e interpretados por cada professor, na medida em que trazem parâmetros para sua intervenção. Uma delas, que se faz essencial à aprendizagem de cada estudante, é, justamente, ajudá-lo a conscientizar-se desses equívocos, construindo caminhos para sua superação. Para tanto, faz-se essencial contar com o olhar cuidadoso de cada professor e com os andaimes que ele constrói, a partir do seu planejamento, para apoiar o processo de aprendizagem.

Dada a heterogeneidade que caracteriza qualquer turma de crianças ou estudantes — ainda que eles tenham a mesma idade — é fundamental conhecer as necessidades de cada aprendiz e agir assertivamente na direção da superação das dificuldades de cada estudante. Para tanto, é essencial desenvolver estratégias de diagnóstico e observação sistemática da turma, considerando que na duração deste tipo de ação, cada aprendiz traz indícios sobre o seu desenvolvimento. Em alguns casos, a superação das dificuldades apresentadas por um estudante requer o trabalho articulado entre diferentes professores, bem como a oferta de apoios diferenciados na sala de aula e para além dela, de forma a proporcionar situações de aprendizagem ajustadas às demandas desse estudante.

Percebe-se, portanto, que o diálogo entre o ensino e a aprendizagem não se faz de forma apartada da avaliação. A progressão das aprendizagens precisa ser acompanhada e administrada por cada professor enquanto etapa essencial de sua função docente. É necessário diagnosticar o que sabem seus estudantes desde o início do processo de ensino para que se possa executar o planejamento de forma ajustada ao perfil de cada turma. Ao longo das atividades é fundamental acompanhar o progresso dos estudantes pela observação e, também, por meio de atividades específicas de avaliação. Esses caminhos – da observação e da avaliação — são essenciais para sustentar o planejamento de cada professor e são formativos quando trazem indicativos para o docente sobre o processo de ensino, bem como para cada estudante, quando revela o caminho de sua aprendizagem.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 25 15/02/2019 12:39

Metodologias ativas para o currículo do Colégio São Luís

METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO

Metodologias de ensino são, há tempos, objetos de discussão no campo educacional. Etimologicamente, metodologia pode ser entendida como o estudo dos métodos, das possibilidades, tencionando o alcance de um objetivo. Em uma abordagem educacional, metodologia de ensino pode ser compreendida enquanto

> "estudo das diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos". (MANFREDI, 1993).

Ao abordar metodologias de ensino, as metas, objetivos ou finalidades, são sempre educacionais e implicados com a maneira de se transmitir os conhecimentos escolares e sociais.

Porém, diferentes concepções de ensino implicam na adoção de diferentes metodologias. De acordo com Anastasiou (1997, p. 93), "a metodologia utilizada pelo docente reflete a sua visão de mundo, do conhecimento, do estudante, de seu papel profissional, do processo de ensino/aprendizagem".

A concepção tradicional de educação, por exemplo, impunha uma metodologia de ensino transmissiva, que colocava o professor na centralidade do processo e o estudante como um mero receptor de informações, desprovido de conhecimentos prévios. Morán (2015) destaca que esse tipo de educação já fez sentido, dada a sociedade em que se materializava. O acesso à informação não era fácil e poucos a detinham. Com o advento das tecnologias, essa não é mais uma realidade em nossa sociedade. A informação circula a uma velocidade nunca antes vista e está disponível em

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 26 15/02/2019 12:39

diferentes meios; entretanto, o ensino, numa era digital, não possui precedentes. Está aí o grande desafio à educação: aliar tecnologias a práticas de ensino.

É essencial, primeiro, compreender que tecnologia não se resume a recursos digitais, tais como computadores, smartphones, tablets e afins. Pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos e/ou técnicas que permitem ao ser humano realizar transformações nas condições naturais com a finalidade de tornar a vida mais fácil, cômoda e funcional. A partir dessa conceitualização, podemos presumir que a tecnologia está presente na sociedade desde seus primórdios e que sua história é quase tão antiga quanto a história da humanidade.

Toda essa discussão é significativa e importante à assimilação de uma proposta de ensino que contemple o uso de metodologias ativas. Nos diferentes estudos e conhecimentos produzidos, o entendimento de que metodologias de ensino devem acompanhar as demandas sociais, na tentativa de aproximação entre conteúdos escolares e realidade, é consenso. Ademais, a reflexão sistemática sobre sua prática e sobre a sociedade possibilita aos profissionais da educação a mudança de paradigmas, necessária à adoção de concepções e metodologias de ensino e aprendizagem cada vez mais assertivas (ANASTASIOU, 1997).

Pensar metodologias de ensino, como um todo, será sempre tarefa desafiante e alentadora,

> "quanto mais procuramos estudá-la, mais descobrimos o quanto temos a aprender sobre ela, e [...] nos possibilita, a cada momento, a tentativa de rompimento de nossos atuais limites." (ANASTASIOU, 1997, p. 96).

A busca incessante por conhecimentos que permitam o aprimoramento de sua prática é característica quase que constitucional aos profissionais da educação. Os momentos formativos são espaços privilegiados para a discussão acerca da escola que desejamos e da sociedade a qual constituímos — agora e aquela que ensejamos.

Feita essa discussão primeira, é essencial ponderarmos que, em uma sociedade tecnológica como a nossa, não mais faz sentido a adoção de concepções e metodologias de ensino tradicionais, que em nada dialogam com a realidade de nossos estudantes. Assim, a proposição de **metodologias ativas** para o ensino indica a adoção de uma concepção de educação que privilegia e coloca no centro das ações os sujeitos das aprendizagens: os estudantes. Isso implica em uma mudança de paradigmas educacionais.

Nos diferentes estudos e conhecimentos produzidos, o entendimento de que metodologias de ensino devem acompanhar as demandas sociais, na tentativa de aproximação entre conteúdos escolares e realidade, é consenso.

O estudante do século XXI é aquele que tem acesso a muitas informações, em especial por meio da internet. Desde muito pequenas, as crianças já utilizam o mundo virtual para descobrir o mundo que as cercam — e muito além dele —, convivem com com diferentes linguagens e transitam por elas de forma natural. Ferreiro (2013) cunha o termo "crianças informatizadas" para se referir aos nascidos nessa Era Digital. São crianças que já utilizam equipamentos digitais com autonomia e, por que não dizer, propriedade. E a escola? Como lida com isso?

A experiência tem nos mostrado que o acesso à informação, por si só, não garante os conhecimentos e saberes necessários à constituição do sujeito em sua integralidade. Entretanto, utilizá-la a favor da aprendizagem, tem se mostrado prática favorável à formação humana. A informação, aliada à experiência docente, é uma fórmula eficaz. O professor, numa proposta de metodologias ativas, deixa de ser mero transmissor de saberes e passa a ser mediador das aprendizagens.

O estudante, não mais encarado como um ser "sem luz" ou sem conhecimentos prévios, carrega uma quantidade de informações e saberes que contribui para a aprendizagem de todos. Partir desses conhecimentos e explorá-los nas aulas, ampliando seus repertórios, sugerindo problematizações, promovendo trocas entre

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 27 15/02/2019 12:39

eles, corrobora com os princípios de metodologias ativas e favorece o desenvolvimento das 7 Competências Gerais do Colégio São Luís. Ademais, o foco do trabalho com metodologias ativas é o processo de ensino e de aprendizagem. No percurso da construção do conhecimento, produzem sentido e cumprem com seu papel, enquanto favorecedoras de trocas de saberes, reflexões, elaborações e de sistematização de conteúdos escolares implicados com saberes para a vida.

O Currículo do Colégio São Luís, que privilegia o ensino em espiral dos conteúdos escolares, por meio de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano — que se apresentam em progressão — e de uma formação humanista, é espaço oportuno para o desenvolvimento de metodologias ativas.

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORÁN, 2015, p. 17)

Assim, ao planejar as aulas, é imprescindível que docentes, conscientes e apropriados do currículo e das metodologias ativas propostas, considerem as possibilidades e viabilidade de seus usos como potentes ferramentas de ensino que propiciam, ainda, a interdisciplinaridade, sendo possível aliá-las às proposições metodológicas dos componentes curriculares.

A utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas implica, ainda, a compreensão das diferentes possibilidades de ensino em uma sala de aula heterogênea e marcada pela inovação tecnológica. A adoção de metodologias ativas necessita de uma configuração de sala de aula que permita aos estudantes e docentes diferentes agrupamentos e a utilização dos diversos espaços escolares como possibilidades de ensino e trabalho colaborativo. Discutir os agrupamentos possíveis perpassa a reflexão sobre metodologias ativas no Currículo do projeto 2020 do Colégio São Luís.

AGRUPAMENTOS PARA AS METODOLOGIAS ATIVAS

Concepções de educação e ensino estão presentes em toda prática pedagógica, quer tomemos consciência disso ou não. A escola tradicional, como já abordado, impunha uma lógica de funcionamento que revelava uma prática docente transmissora que pouco, ou nada, considerava o aluno em seu processo próprio de aprendizagem. Numa perspectiva de educação integral do sujeito, omitir seus saberes, conhecimentos prévios e modos de aprender, não é razoável. Como será discutido no capítulo sobre avaliação, saber o que já sabem os alunos é fundamental a um planejamento efetivo e que atenda às reais necessidades dos estudantes, para além da proposição curricular. Complementando o que foi dito e nos atentando a propostas metodológicas, neste texto nos atentaremos aos "modos de aprender" dos sujeitos da aprendizagem.

Em uma sociedade tecnológica como a nossa, em que as notícias estão nas palmas das mãos de nossas crianças e jovens, temos a laboriosa responsabilidade de transformar informações em conhecimento científico — e isso pode e deve ser utilizado a favor do ensino e da aprendizagem. Ademais, quando observamos a maneira como interagem entre si, é possível notar uma relação que necessita ser considerada pela escola.

Desde muito pequenas, as crianças se comunicam e se expressam por meio de múltiplas linguagens. Seu modo de aprender, nessa fase da vida, passa pela experiência, observação e exploração — não necessariamente nessa ordem — essenciais à construção de conhecimentos. Daí a importância da ludicidade para a aprendizagem das crianças: o aprender como ofício do brincar. Ao se divertir, as crianças recriam o mundo adulto e, por meio da brincadeira, descobrem soluções, negociam espaços, resolvem conflitos; e, na escola, fazem tudo isso coletivamente. Mesmo após a infância, a brincadeira ocupa lugar importante à formação humana quando dá espaço à fantasia, imprescindível à criatividade (FREUD, 1907).

Além disso, o trabalho coletivo, experienciado na Educação Infantil, será extremamente útil, uma vez que vivemos em uma sociedade cada dia mais

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 28 15/02/2019 12:39

preocupada com o trabalho colaborativo e com a capacidade de conviver pacificamente. Vigotsky (1988) aborda a importância da interação no processo de desenvolvimento do indivíduo. Segundo o teórico, ao interagir com o outro e com o meio, novas experiências e conhecimentos são construídos. Assim, o trabalho em grupos, é artifício importante no processo de ensino e de aprendizagem. Cohen e Lotan (2017), ao discorrerem sobre o trabalho em grupo, enquanto estratégia pedagógica, abordam o quanto aprendemos mais sobre conceitos e ideias quando os discutimos com alguém, do que quando somente os ouvimos ou lemos. Para as autoras, que definem trabalho em grupo como "alunos trabalhando juntos em grupos pequenos de modo que todos possam participar de uma atividade com tarefas claramente atribuídas" (COHEN; LOTAN, 2017, p. 1), tal tipo de agrupamento é eficaz para aprendizagens conceituais e sociais, uma vez que potencializa a capacidade de resolução de problemas, a competência comunicativa, o desenvolvimento de relações interpessoais e a convivência com a diversidade de saberes e pessoas, entre outros. Tais capacidades e competências corroboram com os princípios discutidos na matriz de Competências Gerais do Colégio São Luís, já abordada neste documento.

Ademais, ao trabalhar em diferentes agrupamentos, os estudantes tendem a se envolver mais com aprendizagens conceituais. Por exemplo, ao propor um desafio matemático a um grupo de estudantes, não raro todos se empenharão por resolvê-lo. Entretanto, cabe ao professor sensibilidade, além de conhecimento acerca dos saberes de seus estudantes, para propor agrupamentos produtivos, no sentido de permitirem a todos os que participam de determinado grupo sentirem-se confortáveis para expor suas hipóteses, dúvidas e entendimentos sobre o tema apresentado. Além disso, nessa proposta de trabalho em grupos, o professor deixa de ser a única fonte de conhecimento da turma e passa a ser mediador, tanto dos agrupamentos, a partir dos distintos níveis de conhecimentos dos alunos, quanto das atividades propostas aos grupos, dado que é preciso planejar o que cada um é capaz de realizar para que as atividades sejam desafiadoras, mas possíveis de serem executadas pelos estudantes, além de permitirem ganhos a todos. Aqueles com mais dificuldades de aprendizagem avançam ao se sentirem desafiados, e aqueles mais experientes desenvolvem suas capacidades colaborativas.

Assim, o trabalho em grupos — sejam eles duplas, trios ou um número maior de estudantes trabalhando coletivamente — aliado às metodologias ativas, é essencial a uma proposta de ensino que considere o desenvolvimento integral dos sujeitos e que se pretenda significativa.

METODOLOGIAS ATIVAS NO COLÉGIO SÃO LUÍS

A discussão do Grupo de Trabalho de metodologias ativas, composto pelos profissionais de educação do Colégio São Luís, indicou e elegeu algumas metodologias que são discutidas no anexo deste currículo. Ademais, é possível consultar, no QR Code abaixo, as discussões recentes e metodologias ativas atuais, uma vez que a escola contemporânea é dinâmica e se reinventa constantemente.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 29 15/02/2019 12:39

Ensino Fundamental

O ENSINO FUNDAMENTAL E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A Educação é um direito de toda criança e adolescente, assegurado pela Constituição Federal de 1988, conforme o artigo 205. Para sua efetivação, essa legislação prevê a organização da Educação Básica como um período de ensino obrigatório para estudantes de 4 a 17 anos, sendo o Ensino Fundamental a etapa de maior duração, organizada em 9 (nove) anos e duas partes: os anos iniciais (1º ao 5º) e os anos finais (6º ao 9º ano). Além da Constituição Federal, a Educação Básica também consiste em um direito pelas prerrogativas do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), conforme o Capítulo IV, artigo 53.

O estabelecimento do Ensino Fundamental como etapa obrigatória de ensino estava previsto na 1ª Constituição Federal, promulgada em 1934, e tinha duração de 4 anos. Com a Constituição de 1967, o Ensino Fundamental passa a ter sua obrigatoriedade ampliada para 8 (oito) anos e chega, em 1971, a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, à organização em 1º e 2º graus. Apenas em 2006, em cumprimento à Lei nº 11.274, que alterou a LDB (Lei 9.394/96), o Ensino Fundamental passa a ser organizado em 9 (nove) anos, tornando obrigatória a matrícula das crianças a partir de 6 (seis) anos.

Em consonância com o artigo 65 do Regimento Escolar, o Ensino Fundamental é uma etapa da Educação Básica voltada à formação básica inicial do cidadão que, no Colégio São Luís, se faz mediante:

I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e da resolução de problemas;

II. a compreensão dos sistemas naturais e suas

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 30 15/02/2019 12:39

inter-relações, bem como das diferentes formas de organização socioeconômicas, políticas e culturais;

III. o domínio das ferramentas tecnológicas atuais e a capacidade de assimilar inovações nesse campo;

IV. a consciência, pelo sentido da existência e pelo respeito à diversidade de manifestações culturais, artísticas e sociais, do seu papel na construção de uma sociedade mais justa e fraterna;

V. o compromisso com a sustentabilidade socioambiental, orientado por conhecimentos científicos sobre o funcionamento da natureza e da sociedade;

VI. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos demonstram que essa etapa da Educação Básica é uma conquista resultante da luta da sociedade pelo direito à Educação. A Educação Básica é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que sistematizam

> "os princípios e diretrizes da Educação Básica contidos na Constituição e a LDB, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional" (BRASIL, 2013, p. 7).

Quanto à organização curricular, as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica indicam a criação de percursos formativos que podem ir além dos diversos componentes curriculares, podendo organizar-se de forma flexível a partir do projeto escolar e dos interesses dos educandos. Quanto aos espaços de aprendizagem, considera como formativos os espaços da sala de aula e para além dela, tendo a pluralidade cultural e a diversidade como marcas desse processo formativo.

Em consonância com a LDB, as diretrizes ratificam a organização do Ensino Fundamental a partir de uma base comum e outra diversificada, que estarão expressas em áreas do conhecimento, componentes curriculares e eixos temáticos. Na seleção de conteúdos, cumpre considerar sua relevância na vida e trajetória escolar dos estudantes, fazendo-se necessário organizá-los de modo a superar a fragmentação entre áreas de conhecimentos. Dessa forma, o Ensino Fundamental, enquanto etapa da Educação Básica, também se organiza a partir de contextos pedagógicos pautados nos princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam a política educativa brasileira.

O processo avaliativo, que também é parte do currículo, é formativo quando se propõe a diagnosticar aspectos do percurso de aprendizagem dos estudantes, revelando suas potencialidades e demandas, favorecendo o redimensionamento da ação docente.

O processo avaliativo, que também é parte do currículo, é formativo quando se propõe a diagnosticar aspectos do percurso de aprendizagem dos estudantes, revelando suas potencialidades e demandas, favorecendo o redimensionamento da ação docente. Para os estudantes, a avaliação é uma oportunidade privilegiada para ter parâmetros sobre sua própria aprendizagem, revelada em progressos e dificuldades que requerem tanto o empenho do próprio estudante, como uma atuação assertiva dos professores na proposição de situações de aprendizagem ajustadas às necessidades diagnosticadas, de forma a respeitar o percurso de cada estudante e promover avanços. Nesse contexto, tanto os processos de avaliação interna quanto externa também têm o potencial de ampliar o olhar pedagógico do professor e da equipe escolar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, trazendo indicadores capazes de subsidiar o projeto pedagógico da escola.

Em conformidade ao Projeto Educativo Comum (PEC) das escolas que compõem a Rede Jesuíta de Educação, a estrutura do Ensino Fundamental no Colégio São Luís está pautada no princípio da educação inclusiva e, ao promover uma formação integral dos estudantes, organiza-se em consonância

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 31 15/02/2019 12:39

com a LDB (1996 e suas atualizações), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), bem como reestrutura-se, em 2018, a partir da versão final da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017.

O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS E SUAS ESPECIFICIDADES

Os anos iniciais do Ensino Fundamental

Aos seis anos, a criança, recém-egressa da Educação Infantil, dá início a uma nova etapa da Educação Básica: o Ensino Fundamental. Organizado em 9 anos, promove a ampliação das experiências de aprendizagem da criança e do adolescente entre 6 e 14 anos, considerando as especificidades do seu desenvolvimento. Dessa forma, inicia-se uma etapa de aprendizagens cada vez mais complexas, que envolvem diversos conhecimentos e saberes. Nesse contexto, os

> "professores, atentos a esse processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo." (BRASIL, 2013, p. 110).

A infância e sua singularidade continuam sendo marcas do Ensino Fundamental. Embora a proposta curricular seja mais exigente, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se ampliam a cada ano, as situações de aprendizagem organizadas pelos professores no 1º ano do Ensino Fundamental consideram que a criança de seis anos aprende em um contexto diretamente vinculado a suas experiências cotidianas e pautado na ludicidade. Dessa forma, as situações de aprendizagem promovem a interação de cada criança com os demais colegas e com diferentes materiais em diversificados espaços de aprendizagem. Nesse contexto, o Ensino Fundamental mantém como princípio a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos:

> [...] a escola, no desempenho das suas funções de educar e cuidar, deve acolher os alunos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais. Acolher significa, pois, propiciar aos alunos meios para conhecerem a gramática da escola, oferecendo àqueles com maiores dificuldades e menores oportunidades, mais incentivos e renovadas oportunidades de se familiarizarem com o modo de entender a realidade que é valorizado pela cultura escolar.
>
> Acolher significa, também, garantir as aprendizagens propostas no currículo para que o aluno desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem, ainda, sentir-se como produtor valorizado desses bens. Ao lado disso, a escola é, por excelência, o lugar em que é possível ensinar e cultivar as regras do espaço público que conduzem ao convívio democrático com as diferenças, orientado pelo respeito mútuo e pelo diálogo. É nesse espaço que os alunos têm condições de exercitar a crítica e de aprender a assumir responsabilidades em relação ao que é de todos. (BRASIL, 2013, p. 113)

A ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos é uma prerrogativa da Lei Federal nº 11.274 de seis de fevereiro de 2006 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e instituiu o ingresso da criança aos 6 (seis) anos no Ensino Fundamental. Contudo, essa obrigatoriedade legal não pode representar a submissão da criança a um contexto escolar que represente a antecipação da antiga "primeira série". Ao invés disso, a legislação está pautada na ampliação das oportunidades de aprendizagem e convívio escolar de todas as crianças de 6 (seis) anos em uma organização que respeite suas formas de aprender e seu tempo de infância, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de 9 (nove) anos:

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 32 15/02/2019 12:39

> Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos. (BRASIL, 2013, p. 109)

Dessa forma, há de se cuidar das especificidades do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, pois "um tempo maior para as crianças passa também a exigir, cada vez mais, compreensões sobre as singularidades infantis" (GESSER; FURTADO, 2013, p. 49). Nesse sentido, os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio São Luís têm garantindo, pelo Currículo, pelas instalações físicas e pela rotina diária, a manutenção do vínculo das crianças de 6 anos com a Educação Infantil. Dessa forma, ampliam-se os cuidados com a passagem dessa etapa para o Ensino Fundamental, garantindo que seja uma experiência acolhedora e "um processo orgânico, sequencial e articulado" (BRASIL, 2013, p. 20), como preconizam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

Ao longo do Ensino Fundamental 1, que perdura até o 5º ano, a criança amplia sua autonomia e experimenta diversos avanços no seu desenvolvimento. Comunica-se com mais desenvoltura e estabelece relações cada vez mais complexas entre o seu cotidiano e os diferentes conhecimentos e saberes proporcionados ao longo de sua vivência no Ensino Fundamental. Por isso, a cada ano, novos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são elencados, garantindo um aprendizado progressivo e em espiral nos diferentes componentes curriculares. Esses conhecimentos, embora específicos de determinadas áreas e componentes curriculares, articulam-se na relação com o cotidiano por meio de diferentes atividades e, em especial, nos projetos que ampliam as possibilidades de interação entre os estudantes e desses com os diferentes conhecimentos.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental são essenciais à consolidação da alfabetização e à aprendizagem da Leitura e Escrita, que são vivenciadas e significadas a partir de práticas sociais. Os conhecimentos matemáticos, bem como os aprendizados ligados aos diferentes componentes curriculares que compõem o Currículo dos anos iniciais promovem aprendizagens cada vez mais complexas.

Os anos finais do Ensino Fundamental

Ao final do 5º ano, a criança que outrora era ingressante no Ensino Fundamental está diante de um novo contexto: o início de sua puberdade e adolescência, que também coincide com sua entrada no Ensino Fundamental 2. No âmbito do desenvolvimento humano, é um momento marcado por diversas mudanças psicológicas, biológicas, sociais e emocionais.

Nessa etapa, cada adolescente também revela uma capacidade ampliada de comunicação e abstração. As interações no grupo são essenciais, bem como o estabelecimento de vínculos que o impulsionem a participar, discutir e envolver-se nos diferentes contextos de aprendizagem que lhe são proporcionados na sala de aula e em outros espaços educativos.

O uso de diferentes tecnologias, embora presentes em todas as etapas da educação básica, ganha relevância e são estímulos à aprendizagem em múltiplas linguagens. Nessa etapa, a organização curricular também acompanha o processo de desenvolvimento e propõe novos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com vistas à ampliação e consolidação de diversos conhecimentos e saberes próprios dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora a estrutura dos anos iniciais também contemple diferentes componentes curriculares, incentive a autonomia dos estudantes e promova o contato das turmas com diferentes professores, há muitas mudanças quando um adolescente ingressa no 6º ano. A chegada ao Ensino Fundamental 2 torna o papel de estudante muito mais complexo: agora a rotina semanal passa a ser marcada pelo entra e sai de vários professores, cujo trabalho está voltado à especificidade de cada componente curricular. Dessa forma, a agenda, a organização dos cadernos, a seleção dos livros e

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 33 15/02/2019 12:39

materiais que serão necessários a cada aula exigem maior autonomia, tornando a auto-organização de cada estudante uma tarefa muito mais desafiadora.

Por isso é tão importante que os professores tenham um olhar sensível para as turmas de 6º ano e apoiem cada estudante a encontrar a sua forma de se organizar, de fazer suas anotações, de estudar e realizar as tarefas de cada componente curricular, tendo por referência diferentes possiblidades que podem ser apresentadas e debatidas em sala de aula. Com suporte e acompanhamento, cada estudante pode desenvolver a sua própria forma de ser e estar no Ensino Fundamental 2.

Cumpre considerar que o cuidado que se preconiza para com os estudantes do 6º ano não deve ser compreendido como uma prerrogativa apenas desse ano escolar. Durante os anos subsequentes – do 7º ano ao 9º ano – os estudantes apresentam outras especificidades e também precisam do olhar atento do professor para que todas as experiências de aprendizagem sejam como andaimes para o desenvolvimento dos estudantes. Da mesma forma que nas etapas anteriores, cada estudante do Ensino Fundamental 2 é único, com ritmos de aprendizagem, necessidades e potencialidades próprios que precisam ser considerados no planejamento e nas intervenções educativas de cada docente, de forma a promover o protagonismo e a autoria discente. Nesse sentido, a avaliação tem papel decisivo na regulação das aprendizagens e na orientação do trabalho docente.

Ao longo do Ensino Fundamental 2, um dos maiores desafios dos professores está na promoção de situações significativas de aprendizagem que garantam o aprofundamento dos conhecimentos e das experiências de cada estudante nos diferentes componentes curriculares, sem abrir mão de uma visão articulada da construção do conhecimento. Dessa forma, a interdisciplinaridade e a articulação dos saberes precisa ser objeto de reflexão da equipe docente, subsidiando a construção de projetos compartilhados. Assim, o Ensino Fundamental 2 estrutura-se de forma a estar a serviço da aprendizagem e da ampliação da capacidade crítica de cada estudante para que esse, enquanto sujeito e cidadão, se desenvolva e posicione-se criticamente diante da vida, da sociedade e do seu próprio contexto escolar com autoria e protagonismo.

Da mesma forma que todas as passagens foram cuidadas ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ao término do Ensino Fundamental 2 também se faz necessário pensar na articulação com o Ensino Médio, considerando que a visão de futuro de cada adolescente e jovem se faz na autoria de cada sujeito ao longo de sua trajetória de vida, tendo a escola e a família como parceiros para o seu desenvolvimento.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 34 15/02/2019 12:39

Objetivos gerais de aprendizagem do Ensino Fundamental 2

INTRODUÇÃO

A indicação de objetivos gerais de aprendizagem tem o propósito de integrar as metas específicas de cada componente, ensejando a transversalidade do ensino, bem como considerar a integralidade do sujeito em seu processo de desenvolvimento.

Os objetivos gerais de aprendizagem corroboram com a matriz de Competências Gerais apresentadas neste currículo e, dessa forma, carregam princípios e conceitos fundamentais aos processos de ensino e de aprendizagem.

Os compromissos com o desenvolvimento ético, com a educação humanista e com o trabalho colaborativo, também, podem ser identificados nos objetivos gerais de cada etapa de ensino que prevê a progressão destes princípios, à medida que as crianças e adolescentes avançam em seus processos de ensino. Tal progressão está associada aos níveis de desenvolvimento, grau de maturidade, capacidade de compreensão acerca de discussões sociais e políticas, entre outros.

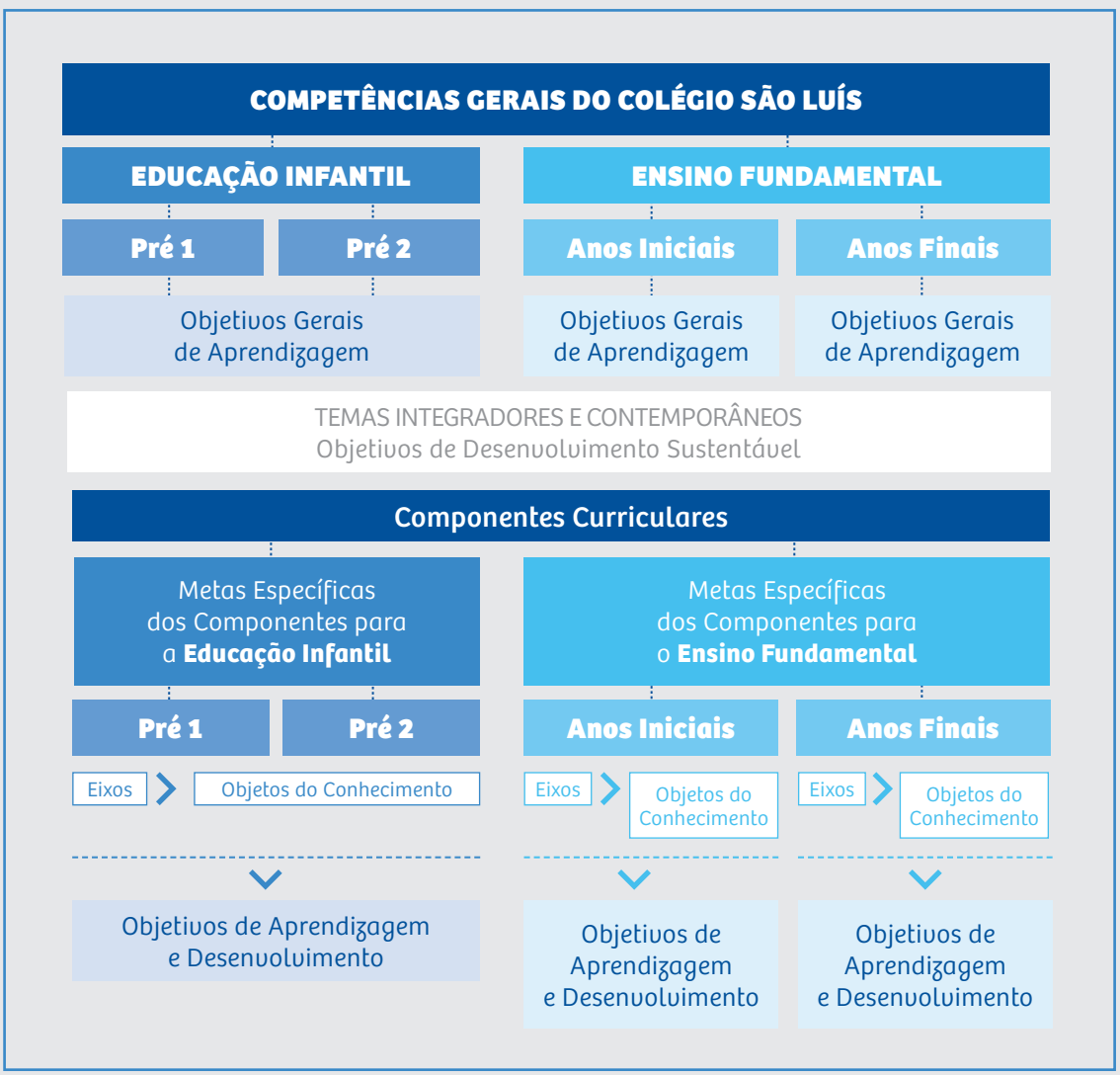
Diante disso, apresentamos os objetivos gerais de aprendizagem para o Ensino Fundamental 2:

Os Objetivos Gerais de Aprendizagem para o Ensino Fundamental 2

- UTILIZAR as diferentes linguagens para se expressar de forma ética, clara e objetiva, comunicando ideias, emoções, experiências e opiniões e produzindo sentidos, considerada a diversidade social, cultural, étnica, religiosa, ambiental etc. que compõem contextos locais e mundiais.
- EXERCITAR E MOBILIZAR diferentes conhecimentos e recursos para a resolução de problemas locais, nacionais e mundiais, exercitando a criatividade, pensamento crítico, a curiosidade intelectual para investigar e selecionar estratégias de resolução aos desafios.
- CONHECER o próprio corpo e seus limites em relação à manutenção da saúde física e emocional e às medidas necessárias à sua manutenção.
- PLANEJAR projetos pessoais e sociais que estejam implicados com a promoção de uma localidade mais justa e humana.
- PARTICIPAR, argumentando e expressando suas ideias e opiniões, bem como ouvindo a dos colegas e agindo em situações que envolvam a tomada de decisões coletivas.
- COMPREENDER a organização mundial, no que concerne às esferas política, social e ambiental, para apropriar-se dos conceitos de direitos humanos e consciência socioambiental.
- PARTICIPAR de situações colaborativas, reconhecendo os sentimentos e emoções dos colegas, considerando-os para a tomada de decisões coletivas e promovendo a cultura de paz.
- UTILIZAR as Tecnologias da informação e comunicação (TICs) para se expressar e como ferramentas de interação e compartilhamento de informações e conhecimentos, de maneira ética e responsável.
- DESENVOLVER senso estético para reconhecer as diferentes manifestações artísticas e culturais dos diferentes grupos e etnias que constituem a sociedade brasileira e mundial.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 35 15/02/2019 12:39

Estrutura geral do currículo do Colégio São Luís



Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 36 15/02/2019 12:39

Componentes Curriculares

O Currículo do Colégio São Luís organiza-se em componentes curriculares desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e são eles: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso, no Ensino Fundamental. No Médio, são Física, Química e Biologia. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1, o Colégio optou por trabalhar com Natureza e Sociedade, que contempla os componentes curriculares de Ciências, Geografia e História. Cada componente apresenta as concepções que estão embasadas em reflexões contemporâneas sobre ensino e aprendizagem na Educação Básica.

Competências Gerais

As competências gerais evidenciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que todos os estudantes do Colégio São Luís têm garantido ao longo da formação na Educação Básica.

Objetivos Gerais de Aprendizagem

Os objetivos gerais de aprendizagem, além de evidenciar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os estudantes do Colégio São Luís têm direito, ao longo da formação na educação básica, explicitam como as sete competências gerais se expressam nas etapas e possibilitam a articulação horizontal entre essas etapas e, também, a articulação vertical, ou seja, a progressão entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e Ensino Fundamental 2.

Metas Específicas do Componente

As metas específicas evidenciam as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da etapa de escolarização.

Eixos

Cada componente curricular do Colégio São Luís designa eixos estruturantes —, que consideram a natureza, função, particularidades e dimensões da área, com vistas a ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem do componente em cada ano e etapa de escolarização da educação básica.

Objetos de Conhecimento

Os objetos de conhecimento, aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos, são orientadores do Currículo, indicando os assuntos a serem abordados e explorados em sala de aula.

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses objetivos visam contemplar o direito à Educação Integral e estão relacionados a diferentes objetos de conhecimento.

Organização dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

No Currículo do Colégio São Luís, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão identificados por uma sigla

E	F	X	L	I	X	X

em que:

EF: Ensino Fundamental;

X: Ano de Escolaridade;

EFXX: componente curricular **Língua Inglesa**, seguido da sequência numérica de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse componente.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sinalizam o proposto para o ensino e aprendizagem em cada ano do Ensino Fundamental, articulando uma rede de significados, visando a ampliação da compreensão e entendimento dos estudantes. Importante salientar que há uma progressão em espiral do conhecimento e que a indicação numérica representa apenas uma organização curricular para orientar o trabalho do professor.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 37 15/02/2019 12:39

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 38 15/02/2019 12:39

COMPONENTE CURRICULAR

Língua Inglesa

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 39 15/02/2019 12:39

A Língua Inglesa no Ensino Fundamental: Reflexões e Proposições

O Ensino Fundamental, no que diz respeito ao currículo de Língua Inglesa, é tomado neste documento como etapa de consolidação das aprendizagens que começaram a ser desenvolvidas na Educação Infantil. Nesse sentido, as capacidades integrantes e propostas para o ensino dessa língua, quais sejam: *listening, speaking, reading* e *writing*, figuram sob a égide de uma integração.

Integrar é, em certa medida, o verbo que indica e pauta as ações curriculares de Língua Inglesa no Ensino Fundamental. Além das capacidades linguísticas supracitadas, integram-se, ao longo desses 9 anos de escolarização, os saberes e conhecimentos que circulam nos demais componentes curriculares, assumindo – como se verá mais adiante – uma abordagem metodológica CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

Nessa integração CLIL, o mote das interações sociais (professor, aluno e objeto de ensino) é dado por atividades linguístico-discursivas que assumem preponderância sobre os conhecimentos específicos das demais atividades de uma ação que se baseie na abordagem CLIL para ensinar e aprender.

Em outras palavras, não se trata de tornar as aulas de Língua Inglesa um tempo-espaço dedicado a aprender *stricto sensu* uma fórmula de *Bháskara*, para citar um exemplo. Tampouco, que os professores de outros componentes ensinem objetos de conhecimento que são próprios de suas áreas nessa língua, pois:

> Há, ainda, programas de ensino nos quais a língua é vista como meio e não como fim. Na educação bilíngue, o currículo é organizado em torno da ideia de que a língua é aprendida no trabalho com diferentes componentes curriculares (*English across the curriculum*). Desse modo, temas e conteúdos conceituais de diferentes áreas do conhecimento, tais como geografia, história, matemática, têm estatuto de conteúdo também para o ensino de língua inglesa (DONINI, PLATERO e WEIGEL, 2001, p. 28).

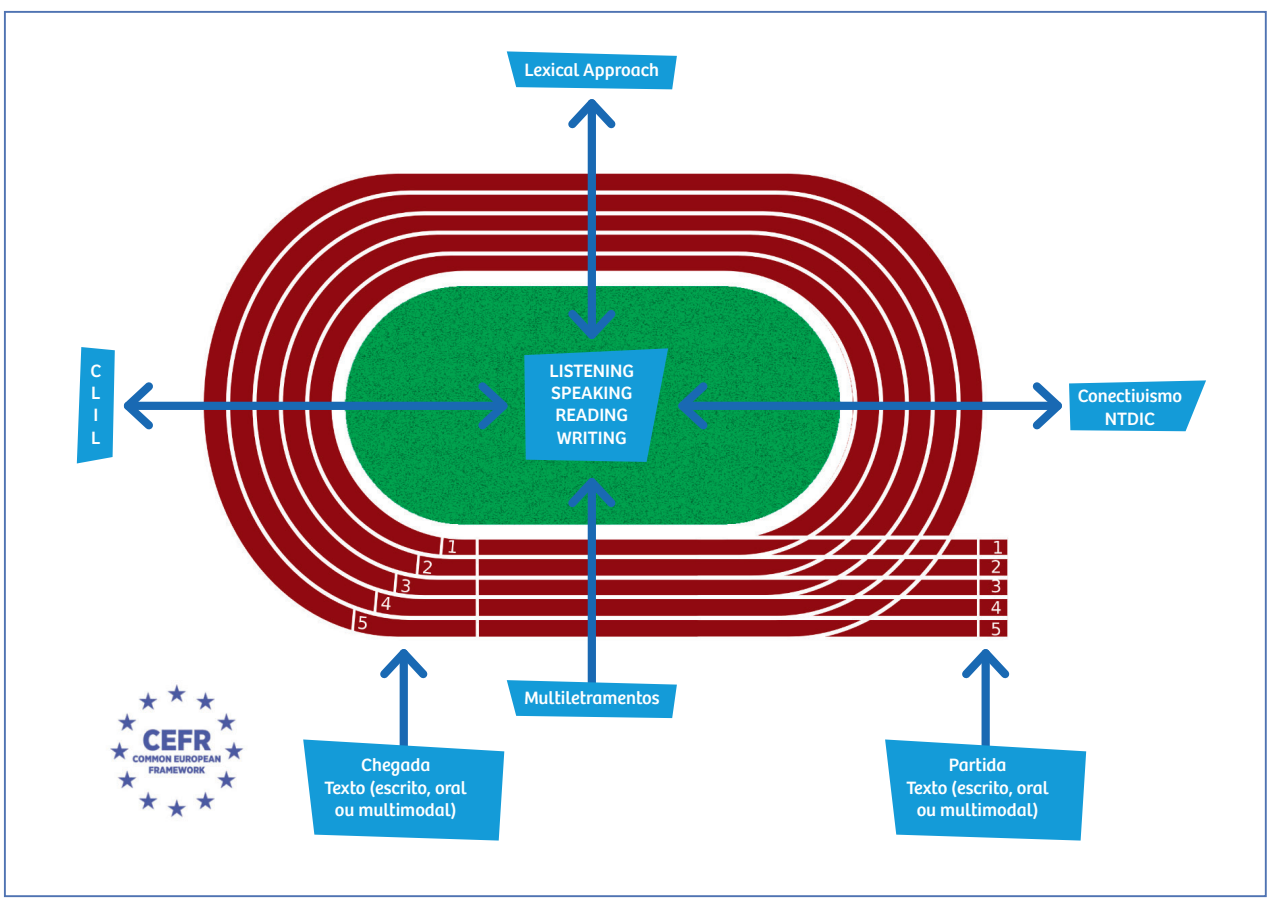
Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 40 15/02/2019 12:39

Diante disso, neste documento, assevera-se a necessidade de uma integração progressiva que reúna, no bojo de sua proposta, a tomada de textos (escritos, orais ou multimodais) para:

1. Partir de interesses dos estudantes;
2. Ensinar e aprender aspectos linguísticos subjacentes a eles;
3. Problematizar, ampliando, os assuntos ou temas que circundam os conhecimentos de outras áreas e das diferentes culturas;
4. Analisar os tipos de organização textual mais frequentes em diversas áreas do conhecimento;
5. Adquirir fluência em Língua Inglesa, considerando situações reais de uso que estão presentes em outros componentes curriculares.

Diante de tais objetivos integradores, entende-se que o trabalho a ser realizado no Ensino Fundamental não é o da justaposição teórica, isto é, uma prática que tome textos de outras áreas como objetos de ensino apenas para "transformá-los" em Língua Inglesa. Há, na integração aqui apresentada, um princípio importante que funda o trabalho do componente curricular em discussão: o ponto de partida e o de chegada serão os textos (escritos, orais e multimodais) e as práticas de linguagem que os envolvem: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*.

Assim, a centralidade das atividades de linguagem está nos textos. A ideia de partida e de chegada retoma as origens da palavra currículo, do latim *curriculum*, que – entre outras acepções – pode significar corrida. Isso quer dizer que os atos de aprender e ensinar Língua Inglesa no Ensino Fundamental podem ser explicitados a partir de uma metáfora do percurso, conforme se pode observar no diagrama a seguir:



Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 41 15/02/2019 12:39

No diagrama, a pista ilustra uma corrida rumo à aquisição de conhecimento e de aprendizagens em que, ao longo do currículo de Língua Inglesa do Ensino Fundamental, os estudantes do Colégio São Luís estão envolvidos. A corrida, para relembrar a etimologia latina da palavra currículo, começa e inicia, conferindo centralidade aos textos e às práticas de linguagem.

No meio do percurso, o professor lançará mão de estratégias didático-pedagógicas que conferirão ao estudante, mais segurança para aprender a língua-alvo (CLIL, *Lexical Approach*, Conectivismo, NTDIC e Multiletramentos). Dessas estratégias, entre os pontos de chegada e partida, há aquela que entrecruza e intercepta esses momentos cruciais de chegada e de partida: os multiletramentos.

Mais adiante, neste documento, discutem-se os fundamentos desse termo. Kern (2000), estudando os currículos de Língua Inglesa, analisa seus principais objetivos de aprendizagem. Tomando os resultados de sua pesquisa, identifica-se que o fato de este currículo filiar-se à perspectiva dos multiletramentos evidencia objetivos de aprendizagem que o diferencia de outras perspectivas de ensino de Língua Inglesa, fincando seus movimentos teórico-práticos a partir de uma ampliação do uso que se faz da língua em tempos de verdadeira revolução tecnológica e, sobretudo, de globalização:

Ademais, considerando o diagrama e a metáfora da corrida, observa-se a presença de uma inclusão ao ponto de chegada, isto é, o *Commom European Framework of Reference* (CEFR). Nesse sentido, entende-se que – ao final do 9º ano do Ensino Fundamental – o Colégio São Luís, após os alunos terem percorrido uma estrada rumo ao conhecimento da Língua Inglesa, crie condições para que – se desejarem – os estudantes estejam aptos a se submeterem a avaliações internacionais, principalmente considerando os níveis explicitados no CEFR, que certificam graus de conhecimento da língua.

Dessa forma, não são as competências e habilidades descritas em uma Matriz de Avaliação (CEFR) que suportam a aprendizagem de Língua Inglesa no Colégio São Luís. Entende-se que elas atuam no sentido de justapor e fazer um recorte nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento explicitados neste documento. Em outras palavras, o CEFR indica níveis de conhecimento da língua, mas o Currículo deste Colégio é o percurso necessário para se chegar a tais níveis. A inversão dessa ordem configura inadequação pedagógica, metodológica e resulta em confusão entre documentos distintos, quais sejam: uma coisa é uma Matriz de Avaliação (recorte) e outra é um Currículo (amplitude).

STRUCTURAL EMPHASIS	COMMUNICATIVE EMPHASIS	LITERACY EMPHASIS
Knowing	Doing	Doing and reflecting on doing in terms of knowing
Usage	Use	Usage/Usage relations
Language forms	Language functions	Form-function relationship
Achievement (i.e., display of knowledge)	Functional ability to communicate	Communicative appropriateness informed by metacommunicative awareness

(Fonte: KERN, 2000, p. 304)

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 42 15/02/2019 12:39

CONTEÚDOS E OBJETOS DE CONHECIMENTO EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: AMPLIANDO SABERES

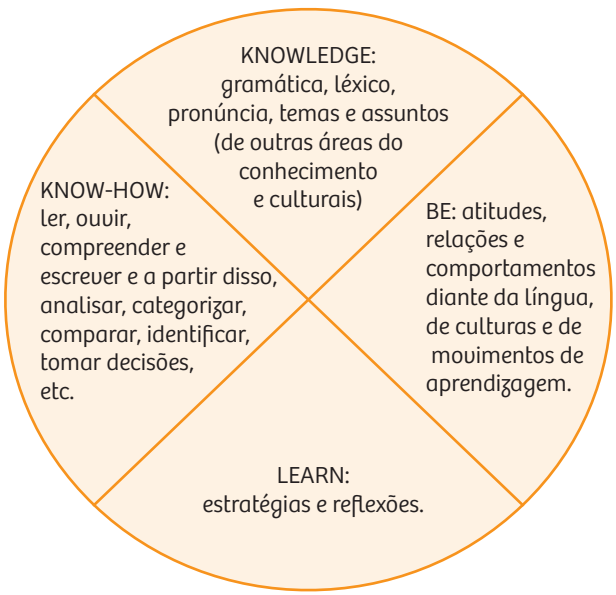
Diante de tais constatações, é preciso retomar o que foi dito no início deste documento: o Ensino Fundamental é a etapa de consolidação das aprendizagens iniciadas na Educação Infantil. Para isso, outra discussão faz-se necessária: o Currículo de Língua Inglesa do Colégio São Luís, ainda considerando a etimologia latina de corrida, inclui a perspectiva de *continuum*, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Esse *continuum* se coaduna aos princípios que integram o consórcio *World-Class Instructional Design and Assessment* (WIDA), para o qual as atividades de linguagem *recount, explain* e *argue* são determinantes à aprendizagem da língua por meio de um currículo espiral, ou seja, que retoma conhecimentos já apreendidos, investindo de modo, mais ou menos complexo, em retomadas de aprendizagens, com vistas a consolidá-las longitudinalmente.

Assim sendo, os objetos de conhecimento (conteúdos) de Língua Inglesa no Ensino Fundamental convergem para o prisma da integração, a exemplo da perspectiva teórico-prática discutida anteriormente. Quando são tomados dois grandes influxos (CEFR e WIDA) para um Currículo Integrador, como é o caso deste documento, é preciso considerar que **conhecer** e **saber** são ações que se convocam mutuamente:

> Mais recentemente, como é o caso do Quadro Comum Europeu de Referência (CEFR – *Common European Framework of Reference*), a noção de competência, ou seja, a capacidade de mobilizar conhecimentos e valores e de tomar decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação, assumiu a centralidade na organização de currículos e programas. Nesse sentido, conteúdos passaram a ser expressos em *saberes* (DONNINI, PLATERO e WEIGEL, 2011, p. 28).

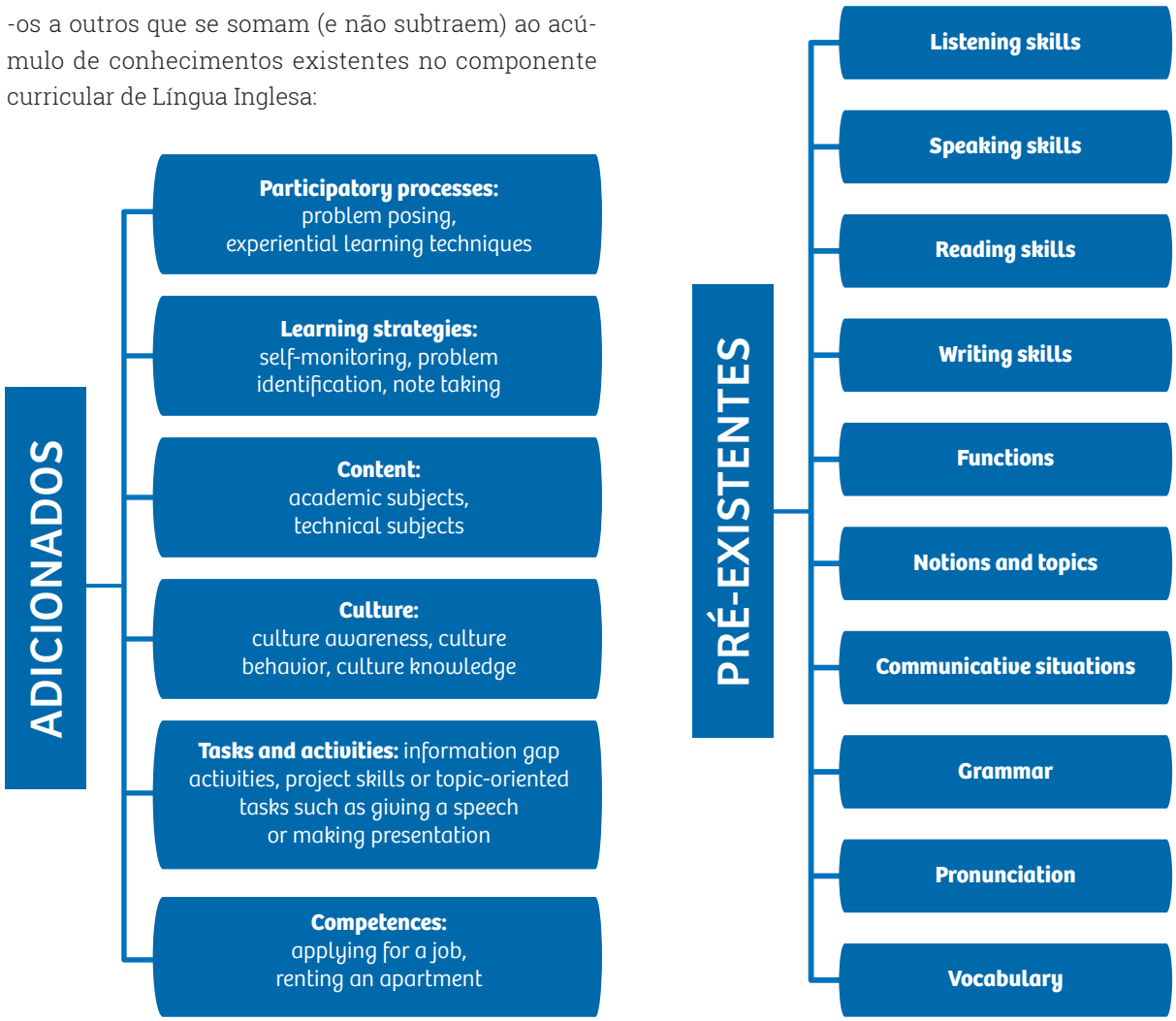
É, pois, considerando saberes e conhecimentos distintos que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram pensados, neste documento curricular, com o intuito de criar condições para que os estudantes do Colégio São Luís possam usar a Língua Inglesa na vida e, se for o caso e assim o desejar, submeterem-se aos exames que tomam os níveis do CEFR como base classificatória. Para tanto, entende-se que os conhecimentos e saberes (CEFR e WIDA) influenciam-se mutuamente, à medida que *saber, saber-fazer, saber-ser* e *saber-aprender* conjugam aprendizagens integradas:



(Adaptado de DONNINI, PLATERO e WEIGEL, 2000)

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 43 15/02/2019 12:39

É preciso, ainda, asseverar que as integrações, sugeridas neste documento curricular, ampliam os objetos do conhecimento (conteúdos) de Língua Inglesa, partindo daqueles conteúdos localizados em currículos tradicionalmente orientados, adicionando-os a outros que se somam (e não subtraem) ao acúmulo de conhecimentos existentes no componente curricular de Língua Inglesa:



(Adaptado de GRAVES, 1996)

Finalmente, toma-se a pesquisa de Graves (1996) para explicitar o movimento de adição que foi operado no Currículo de Língua Inglesa do Colégio São Luís do Ensino Fundamental, visando à integração metodológica (já discutida) e a de saberes e conhecimentos. Para tanto, indica-se que a categoria de objetos do conhecimento, que dá suporte aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, está na relação entre os pré-existentes e os adicionados, conferindo ao percurso de aprendizagem mais coerência, sem abandonar conhecimentos importantes que pautam o ensino de Língua Inglesa no Brasil e no mundo.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 44 15/02/2019 12:39

A Organização Pedagógica da Língua Inglesa no Ensino Fundamental

Nesta seção, discutiremos aspectos importantes que consideram como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos se articulam às premissas que sustentam a proposição dos movimentos didático-pedagógico para Língua Inglesa no Ensino Fundamental.

O APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA: A TRANSIÇÃO DO DILEMA ENTRE O APRENDIZADO DE LÍNGUAS (PRIMEIRA E SEGUNDA) E SUA AQUISIÇÃO EFETIVA

Muitas vezes, quando professores lidam com pais no Ensino Fundamental a mesma pergunta presente na Educação Infantil volta a surgir: *"É agora que meu filho vai a falar Inglês?"*. Contudo, professores devem estar preparados para lidar com a ansiedade dos pais e responsáveis dos estudantes do Fundamental 1 e 2. Esses anseios devem ser cautelosamente administrados pela escola. Uma forma de lidar com essas questões é apresentar a forma processual com que a Língua Inglesa é abordada no Colégio São Luís.

É nos anos iniciais do Ensino Fundamental que o processo de alfabetização e letramento na língua materna está sendo consolidado. Nesse momento, também, é desenvolvida a capacidade de abstrair conteúdos complexos e relacionar conceitos. Da mesma forma, o ensino da Língua Inglesa se torna mais complexo, demandando mais tempo de contato e prática da língua.

Como forma de dar continuidade ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil, os alunos do Colégio São Luís terão um tempo de maior contato com a Língua Inglesa, a fim de que possam compreender, produzir e interagir com e nessa língua em um grau maior de fluência e complexidade. Ressalta-se essa necessidade em virtude do desenvolvimento de um trabalho em que as diferentes práticas de linguagem sejam aprimoradas em contextos mais próximos de um falante nativo.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 45 15/02/2019 12:39

A consciência das crianças também se amplia em função da variedade linguística que elas trazem consigo, principalmente em contextos multilíngues e de superdiversidade[1].

Acredita-se que, a partir de condições específicas, os estudantes sejam capazes de comunicar-se em situações simples e rotineiras nos anos iniciais do Fundamental e que, ao final dele, tenham segurança ao comunicar-se em contextos mais complexos.

A aquisição de vocabulário e o refinamento de estrutura crescem exponencialmente até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental e isso se deve ao processo de leitura, tanto de forma guiada, quanto por meio da leitura por prazer, independente de os textos serem de ficção ou não. Outro elemento que identifica o desenvolvimento do processo de aquisição de língua são os *language registers,* que marcam a diferença entre linguagem formal e não-formal e linguagem escrita e falada, por exemplo. A consciência das crianças também se amplia em função da variedade linguística que elas trazem consigo, principalmente em contextos multilíngues e de superdiversidade[1].

Apesar de esses serem exemplos relacionados ao contato com uma primeira língua, em que o tempo de exposição é maior, trata-se de dados que podem ser considerados alcançáveis, em longo prazo, se o Colégio São Luís oferecer oportunidades para as crianças estarem em um ambiente rico de interação com a língua, com produções adaptadas e autênticas, ou seja, que circulam em contextos reais de uso da Língua Inglesa.

Segundo Cameron (2002), aprendizes de uma segunda língua são denominados dessa forma porque já estão em contato com outra, comunicando-se, inclusive. Para a autora, esse conhecimento prévio pode ser considerado como vantagem, principalmente pelo fato de as crianças terem sua consciência metalinguística já desenvolvida. No entanto, o conhecimento prévio pode não somente auxiliar os aprendizes, como também levá-los a cometerem erros por conta de associação e inferências erradas, algo que um falante nativo não cometeria. A maturidade, que um aprendiz de segunda língua possui, permite que ele tenha condições de discutir sobre a língua, aprofundando seu conhecimento metalinguístico.

Independente das vantagens e desvantagens, quanto mais novos os aprendizes, mais dispostos eles estarão a cometer erros e correr riscos em seu processo de aprendizagem. Nesse processo, é importante considerar o perfil do aluno, pois nem todas as crianças se sentem à vontade para arriscar a comunicação em outra língua. Se considerarmos crianças com perfis mais introspectivos ou tímidos, essas poderão preferir observar a interação de seus colegas em sala, sem manifestar sua opinião.

Isso não quer dizer que elas não estejam aprendendo. O que se deve respeitar, nesse período de aprendizado, é o fato de que a criança está aguardando o tempo mais apropriado para que ela se sinta segura e disposta a arriscar. Com isso, o professor deve, com muito cuidado, conhecer bem o estudante para saber quando auxiliá-lo, levando-o a um desenvolvimento desejável ao colocar *on the spot* para falar, evitando possíveis traumas e desconfortos diante da aprendizagem dessa língua.

Algo que deve ser ressaltado, neste documento curricular, é o caráter formal que o ensino da segunda língua adquire. Muitos professores se preocupam em ensiná-la a partir de aspectos gramaticais e de sua precisão de uso, ao invés de enfatizar a oferta de uso da língua de uma forma mais natural, dinâmica e, inclusive, lúdica. Isso faz com que os estudantes

1. Para mais informações, ver CREESE, A. and BLACKLEDGE, A. *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. London: Routledge, 2018.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 46 15/02/2019 12:39

estejam mais preocupados em produzir a língua corretamente, perdendo a oportunidade de se tornarem fluentes.

Dessa forma, o professor, ao elaborar e organizar suas modalidades organizativas, precisará privilegiar momentos de interação e uso da Língua Inglesa, a fim de que as quatro capacidades linguísticas sejam contempladas. O que pode auxiliar na escolha das diretrizes do trabalho é a postura teórica do processo de aprendizagem adotado pelo professor, que precisa estar em congruência com os que suportam a proposição deste documento curricular. Para tanto, explicitaremos breves discussões que circundam esse suporte teórico-metodológico abordado anteriormente.

O professor, ao elaborar e organizar suas modalidades organizativas, precisará privilegiar momentos de interação e uso da Língua Inglesa, a fim de que as quatro capacidades linguísticas sejam contempladas.

TEORIAS DE APRENDIZAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA

Três posições teóricas têm sido usadas para explicar o desenvolvimento da língua: behaviorista, inatista e interacionista/perspectivas de desenvolvimento. As três são apresentadas na tabela abaixo:

Teoria[2]	Quem propôs	Ideia central de como ocorre a aprendizagem
Behaviorista	B. F. Skinner	Crianças aprendem quando imitam a língua produzida por aqueles ao redor delas. O reforço positivo de suas produções ao tentar a comunicação estimula a produção e comportamento do aprendiz.
Inatista	N. Chomsky	Todos os seres humanos são dotados de princípios universais de língua e por isso as crianças são programadas para falar. A linguagem se desenvolve, biologicamente, da mesma forma que outras funções, por isso elas não precisam ser ensinadas.
Interacionista / Desenvolvimento	J. Piaget e L. S. Vygotsky[3]	A linguagem é uma capacidade a ser aprendida por meio de seu uso, da vivência de experiências, e interações com pessoas e objetos ao seu redor.

2. Tabela adaptada: LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. How languages are learned. Oxford, UK: Oxford University Press, 2013.

3. Apesar de Piaget e Vygotsky possuírem visões diferenciadas a respeito da aprendizagem, ambos ressaltaram a importância da interação, seja ela com objetos ou pessoas, considerando que a aquisição de língua (objeto) é um processo que se dá ao longo do tempo.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 47 15/02/2019 12:39

Partindo do pressuposto de que as crianças possuem mais e melhores condições de desenvolverem suas capacidades comunicativas a partir de um maior e melhor número de interações, acredita-se que uma perspectiva interacionista e de desenvolvimento é a mais adequada a ser adotada neste momento de implementação do Projeto 2020 Colégio São Luís. No entanto, faz-se necessário alertar que o princípio interativo de aprendizagem não exclui, por exemplo, a necessidade de sistematizar algo por meio de *drills*.

Atividades de sistematização da língua cumprem papel importante, mas não se estabelecem como as únicas, uma vez que o uso é o que tem determinado a fluência de leitura, de produção e de análise. É, portanto, na análise que as sistematizações encontram lugar adequado nas aulas de Língua Inglesa e tal ação não se conflita com o interacionismo proposto nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Nosso propósito, neste documento, não é adquirir uma postura teórica restrita, não aberta ao diálogo, mas reconhecer que cada perspectiva teve sua justificativa e seu momento de discussão e que, no caso, a Interacionista e de Desenvolvimento é a que mais se aproxima dos objetivos do Colégio.

O CONECTIVISMO COMO UMA TEORIA DE APRENDIZAGEM PARA O USO DAS NTDIC

As discussões teórico-práticas, apresentadas anteriormente, foram desenvolvidas e pensadas em contextos em que a tecnologia (em especial a digital) não estava presente no ambiente escolar. Como pensar o ensino e o aprendizado de línguas, sejam elas estrangeiras ou não, em um contexto em que crianças e jovens estão expostos às mais diferentes formas de Novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (NTDIC)?

Para George Siemens (SIEMENS, 2004; 2006) as grandes teorias de aprendizagem não conseguem responder às questões relacionadas ao impacto na tecnologia, nesse processo:

- Como as teorias da aprendizagem são impactadas quando o conhecimento não é mais adquirido de maneira linear?
- Que ajuste é necessário fazer nas teorias da aprendizagem quando a tecnologia realiza muitas das operações cognitivas anteriormente realizadas pelos aprendizes (armazenamento e recuperação de informação)?
- Como podemos nos manter atualizados em uma ecologia da informação que evolui rapidamente?
- Como as teorias da aprendizagem lidam com momentos em que o desempenho é necessário, na ausência de uma compreensão completa?
- Qual o impacto das redes e teorias da complexidade na aprendizagem?
- Qual é o impacto do caos como um processo complexo de reconhecimento de padrões na aprendizagem?
- Com o aumento do reconhecimento das interconexões em diferentes campos de conhecimento, como os sistemas e teorias da ecologia são percebidos à luz das tarefas de aprendizagem?

Pensando nesse contexto, Siemens (2004; 2006) afirma que a tecnologia está abrindo novas possibilidades para que qualquer um possa publicar, trocar informações, adquirir conhecimento e ter acesso a especialistas, o que antes não era possível. As práticas e a forma com que lidamos com dados, informação e conhecimento são outras e, por isso, faz-se necessária a inclusão de novas competências em razão do uso das NTDIC, uma vez que a capacidade de fazer conexões se tornou fundamental.

Ao contrário do construtivismo, também ligado à teoria interacionista, que afirma que aprendizes tentam promover a apreensão através de tarefas de construção de significados, de forma linear e organizada, Siemens (2004; 2006) acredita que significados existem e podem ser acessados nas relações e conexões que são estabelecidas entre pessoas e objetos reais e virtuais.

Não há linearidade no processo de aprendizagem, pois ele é complexo e caótico. A construção de significados e a formação de conexões entre esses padrões

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 48 15/02/2019 12:39

revela uma interconexão em que está situado o aprendizado. O caos, como ciência, reconhece as conexões de tudo com tudo. O caos considera uma nova forma de ordem que possibilita ao aprendiz rever suas decisões a partir das condições em que foram tomadas. A capacidade de reconhecer os padrões se ajusta às mudanças e é a tarefa-chave da aprendizagem.

Em virtude disso, Siemens (2004; 2006) propõe, como teoria de aprendizagem mais adequada para o século XXI, o Conectivismo. Ele explica que essa teoria é composta da integração de princípios explorados pelo caos, rede, teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é considerada como um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos em que os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas.

A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados) e está focada em conectar conjuntos de informações especializados. O estabelecimento de conexões que nos capacitem a aprender são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento, isto é, opõem-se a conteúdos estáticos.

Como princípios do conectivismo, Siemens (2004) destaca:

- Aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões.
- Aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação.
- Aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.
- A capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente.
- É necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua.
- A habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental.
- Atualização ("currency" – conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas.
- A tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é enxergar através das lentes de uma realidade em mudança. Apesar de haver uma resposta certa agora, ela pode ser errada amanhã, devido a mudanças nas condições que cercam a informação e que afetam a decisão.

A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados) e está focada em conectar conjuntos de informações especializados.

O ponto de partida do conectivismo é o indivíduo. O conhecimento pessoal é composto por uma rede que alimenta as organizações e instituições, que por sua vez alimenta de volta a rede e, então, continua a prover aprendizagem para o indivíduo. Este ciclo de desenvolvimento do conhecimento (da pessoa para a rede/para a organização) permite que os aprendizes se mantenham atualizados em seus campos, por meio das conexões que formaram.

Assim, novas informações estão sendo continuamente adquiridas. A capacidade de distinguir entre informações importantes e não importantes é vital, pois – por meio dela – reconhece-se quando novas informações alteram o panorama baseado em decisões tomadas ontem e, além disso, também é crítica.

Para Siemens (2006), "o tubo é mais importante do que o conteúdo dentro do tubo". Nossa capacidade de aprender aquilo que precisamos para amanhã é mais importante do que aquilo que sabemos hoje. Na medida em que o conhecimento continua a crescer e evoluir, o acesso àquilo que é necessário é mais importante do que aquilo que o aprendiz possui atualmente.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 49 15/02/2019 12:39

O conectivismo apresenta um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças tectônicas na sociedade, na qual aprendizagem não é mais uma atividade interna, individualista. Os modos como a pessoa trabalha e funciona são alterados quando se utilizam novas ferramentas. O campo da educação tem sido lento em reconhecer, tanto o impacto das novas ferramentas de aprendizagem como as mudanças ambientais na qual tem significado aprender. As escolas e salas de aula, por mais que possuam um computador com internet e um projetor, ainda estão organizadas da mesma forma que o século XIX, mantendo, em alguns casos, as mesmas práticas.

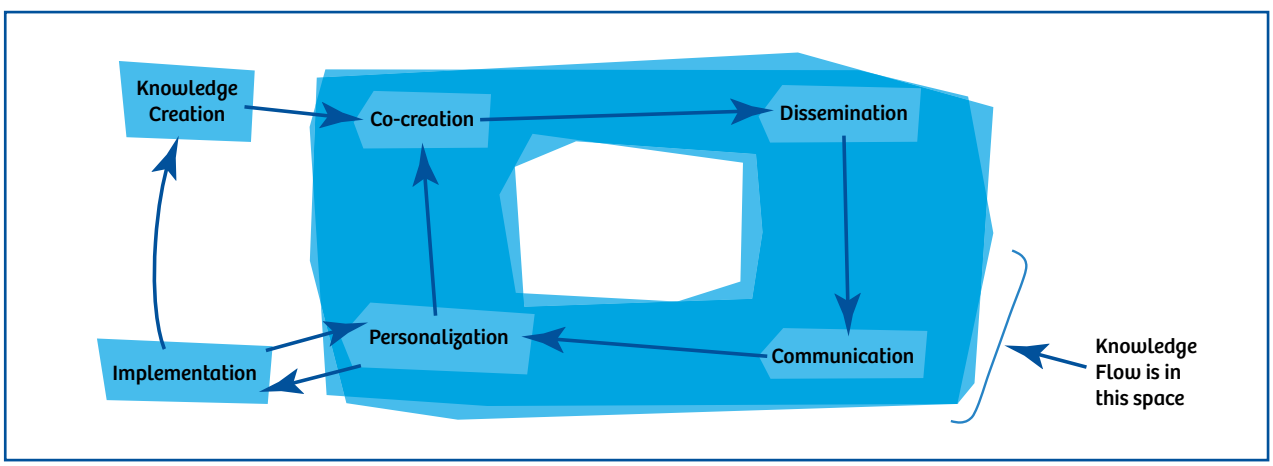
Considerar a aprendizagem e o conhecimento como um fenômeno em rede altera o que se entende por conhecimento. Redes são adaptáveis, fluídas e escalonam com rapidez. O conhecimento como estrutura hierárquica impõe uma visão e uma prática organizada de forma rígida, ao passo que a rede reflete uma estrutura, não estando restringida a ela. Hierarquias não permitem uma adaptação rápida, pois são criadas por poucos e impostas para muitos.

Para Siemens (2006), a concepção de conhecimento mudou: de categorias e hierarquias para redes e ecologias e possui três tipos:

- Saber sobre: notícias, eventos, conceitos introdutórios em um campo do saber;
- Saber para fazer: dirigir um carro; resolver um problema de matemática; administrar um projeto;
- Saber ser: médico, professor; ético; relacionar-se com o mundo de forma justa;
- Saber onde encontrar conhecimento: base de dados; organização; quem abordar;
- Saber transformar: ajustar; recombinar; inovar.

Por conta desses princípios, Siemens (2006) acredita que o conhecimento possui um fluxo cíclico. Esse ciclo inicia-se com algum tipo de criação de conhecimento (individual, em grupo ou organizacional) e, depois, passa para os seguintes estágios:

- Co-criação: habilidade de construir com outros para a inovação ou desenvolvimento rápido de ideias;
- Disseminação: análise, avaliação e filtro de elementos na rede;
- Comunicação: dispersão do conteúdo na rede;
- Personalização: novo conhecimento é adquirido pelos participantes por meio da experiência de refletir e dialogar sobre;
- Implementação: o entendimento de um conceito muda e ele alimenta o processo de personalização.



Kknowledge Flow Cycle[4]

4. Siemens, G. (2006) *Knowing Knowledge*. p. 7

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 50 15/02/2019 12:39

Pensar no ensino de Língua Inglesa a partir do Conectivismo faz com que as NTDICs sejam reconhecidas como ferramentas necessárias para acessar e estar na rede, funcionando como rede. O acesso a diferentes conteúdos, sejam eles dados ou informações, muitas vezes, dá-se pela Língua Inglesa, o que abre muitas possibilidades de construção de sentidos de forma coletiva, não somente entre os estudantes do Colégio, mas de forma global, em contato com diferentes indivíduos ao redor do mundo.

Em face do que foi exposto nesta subseção, outro conceito se faz necessário para orientar a prática do professor de Língua Inglesa: *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)

CLIL

O termo CLIL se refere a situações em que sujeitos são ensinados a partir de um objetivo duplo simultâneo: o ensino de uma língua estrangeira e de outro conteúdo qualquer (MARSH, 2002). Dessa forma, a língua estrangeira é utilizada como recurso para o ensino de Ciências, Física ou Matemática, por exemplo.

Muitas escolas bilíngues, no mundo, utilizam uma abordagem CLIL para: relacionar conteúdos de outros componentes curriculares, o ensino de Língua Inglesa e discutir a cultura e a sociedade de forma contextualizada.

Marsh (2002) argumenta que utilizar práticas CLIL em sala de aula é benéfico, porque promove e motiva os estudantes a aprenderem ambos os conteúdos – de língua e do componente curricular ministrado. O nível de aprendizado da língua se torna mais elevado, uma vez que os alunos desenvolvem suas capacidades de compreensão de um conteúdo em outra língua, demandando *higher order thinking skills*. O foco também muda de estruturas e usos específicos, como o emprego correto do *Simple Past*, para um foco em que se pode investir na capacidade que o estudante tem de usá-lo em situações e contextos apropriados, tais como: recontar uma história ou compartilhar uma memória.

O termo CLIL se refere a situações em que sujeitos são ensinados a partir de um objetivo duplo simultâneo: o ensino de uma língua estrangeira e de outro conteúdo qualquer (Marsh, 2002).

Outra vantagem que se tem ao utilizar a língua a partir dessa abordagem, é que se oferecem momentos reais e o sentimento de conquista legítimo, uma vez que se emprega a língua para comunicar outros assuntos e não apenas colocar uma lista de palavras ou tempos verbais em uso descontextualizado. O contato direto com a língua, escrevendo, por exemplo, possibilita falar sobre assuntos polêmicos e complexos que contribuem para a aprendizagem do estudante.

Não são propostas temáticas comuns, utilizadas em cursos e institutos de idiomas, como situações de aprendizagem que pressupõem um determinado local "at the supermarket" ou "at the office". Essas situações, embora sejam baseadas em possíveis acontecimentos partem da ideia superada de que determinado vocabulário, estrutura e expressão serão empregados somente nessas situações. Porém, o que realmente pode ocorrer com os estudantes, se enfrentarem essas situações na vida real, será algo totalmente inesperado e imprevisível. Nesse sentido, a perspectiva CLIL possibilita ao estudante desenvolver suas capacidades para saber como lidar com situações parecidas.

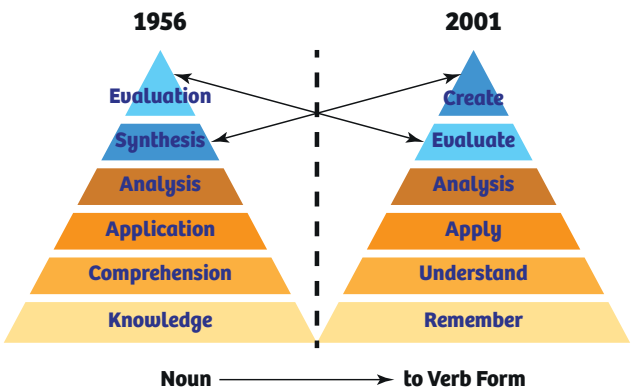
No entanto, quando pensamos no ensino da Língua Inglesa a partir de uma proposta CLIL, a probabilidade dos estudantes apresentarem mais dificuldade em expressar conceitos de outros componentes curriculares é muito maior do que lidar com a própria língua. Comparar, contrastar e levantar hipóteses são *thinking skills* que precisam ser ensinadas, além da própria linguagem. O professor de Língua Inglesa deve estar atento a situações que demandam mais do que o simples uso da língua, para que seja capaz de identificar qual é a real dificuldade dos estudantes: se é uma questão de conhecimento e capacidade linguística ou algo referente a componentes curriculares específicos.

Um recurso que o professor pode utilizar para refletir no planejamento de suas aulas e avaliação dos

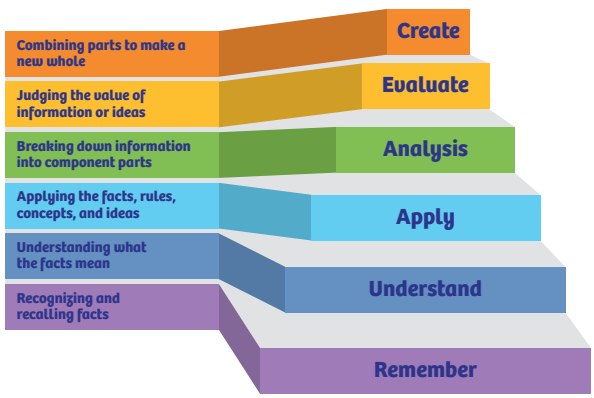
Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 51 15/02/2019 12:39

thinking skills dos alunos é a taxonomia de Bloom. Benjamin Bloom desenvolveu uma hierarquia de seis *thinking skills* em forma de *continuum*, do mais simples ao mais complexo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Porém, essa hierarquia foi revista por Anderson & Krathwohl (2001). Os autores incorporaram tanto o tipo do material a ser aprendido, compreendendo a dimensão do conteúdo, quanto o processo pelo qual os estudantes passam para aprender. Assim, ao invés de substantivos, as categorias foram renomeadas em verbos de ação e a categoria de síntese deu lugar à categoria de criação, em que o estudante, como produto final de seu processo de aprendizado, criaria algo, utilizando o conhecimento que adquiriu.



Fonte: https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/



Fonte: tipcs.uark.edu

A partir dessa estrutura, o professor tem condições de definir, com clareza, os objetivos de aprendizagem com as metodologias de ensino e as formas mais adequadas de avaliação.

Apesar de essa estrutura em *grid* nortear as escolhas em seu planejamento de aula, cabe, ainda, ao professor refletir sobre o lugar das NTDIC no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa. Nessa direção, a perspectiva dos Multiletramentos é uma abordagem que pode auxiliar o professor nesse processo.

NTDICS E OS MULTILETRAMENTOS

Como já mencionado anteriormente, as NTDICs abrem possibilidades e demandam diferentes práticas em sala de aula. Kenski (1998) ressalta que o professor deve estar em estado permanente de aprendizagem e de adaptação para o novo, uma vez que a concepção do que é conhecimento é constantemente alterada.

Lorenzi & Pádua (2012) também concordam que as possibilidades de ensino são multiplicadas se ferramentas digitais são utilizadas em sala de aula:

> "É possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação; trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito de comunicação); navegar por textos da web; utilizar animação para simplificar atividades complicadas e propiciar aos estudantes o sentimento de serem autores de seus trabalhos, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet." (LORENZI e PÁDUA, 2012, p. 40)

O que se percebe são as amplas possibilidades que as novas tecnologias promovem perante ações que podem ser desempenhadas por estudantes e professores, em conjunto ou individualmente. Essas possibilidades ocorrem em função do conceito de modalidade ou *affordances*[5] (KRESS, 2003). Para esse autor, *affordance* é a qualidade de um objeto ou de um ambiente,

5. Primeiramente o termo foi cunhado por GIBSON [1986(1979)]

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 52 15/02/2019 12:39

que permite que um indivíduo realize uma ação. Ele pode ser entendido como o potencial que a forma (*mode*) de um objeto tem para que ele seja manipulado da maneira que foi pensado para funcionar. Para o autor, *affordances* permitem o questionamento das potencialidades e das limitações de diferentes '*modes*' ou formatos em que a informação é apresentada. É a partir dessa forma que o sujeito entende as informações e constrói o conhecimento.

Assim, é possível encontrar textos que possuem um *mode* – ou modalidade – apenas, ou textos que são multimodais, ou seja, possuem mais de uma modalidade, por exemplo, um texto formado por imagem e escrita. Por conta da hipermídia e da internet, um texto hoje pode ser formado por diferentes elementos, tais como: som, imagem, escrita, movimento com animações, links para outros textos, adquirindo um caráter fluídico. Para Kress (2003), não se pode pensar na escrita finita de um texto, mas em sua construção, em seu *design*.

O que se deve considerar, também, é o fato de que a leitura, a escuta, a escrita e a produção oral de textos nesse novo ambiente demandam a compreensão do que é a multimodalidade, do que é *affordance* e, principalmente, o que é necessário para produzir um texto adequado a esses modos. Cabe ao professor orientar o estudante na elaboração do *design* de seu texto, a partir da escolha das ferramentas tecnológicas e do objetivo comunicativo da produção.

Para Melo, Oliveira e Valezi (2012):

> "... a multimodalidade pode ser entendida como um reflexo do modo como os sujeitos que nasceram no contexto das tecnologias de informação interagem com os outros: em um mesmo espaço, eles conseguem falar ao telefone, conversar no MSN, ler e-mails, ouvir músicas e outras tantas coisas." (MELO, OLIVERIA e VALEZI, p. 151)

Considerando a disparidade entre a geração de professores e a geração dos estudantes em relação ao contato e familiaridade do uso das NTDICs, não somente o Conectivismo pode auxiliar o professor na prática de sala de aula, uma vez que o entendimento dos textos multimodais e a sua produção demandam uma nova forma de ensinar e aprender, mas também práticas que envolvam os Multiletramentos.

Por conta da hipermídia e da internet, um texto hoje pode ser formado por diferentes elementos, tais como: som, imagem, escrita, movimento com animações, links para outros textos, adquirindo um caráter fluídico. Para Kress (2003), não se pode pensar na escrita finita de um texto, mas em sua construção, em seu design.

O New London Group (NGL) acredita que os Multiletramentos cumpram esse papel. Para o grupo, pedagogia é uma relação entre ensinar e aprender que cria o potencial para a construção de condições de aprendizagem, levando o estudante a uma participação social igualitária e completa (NLG, 1996). Assim, a questão não fica apenas no âmbito do ensino e da aprendizagem de conteúdos de forma superficial, em que uma técnica de ensino transmite um conteúdo específico. Questões sociais, políticas, econômicas e históricas passam a ser consideradas no processo pedagógico.

Atividades que estimulem a colaboração, o compromisso, o envolvimento criativo, o respeito à autonomia são exemplos que podem ser desenvolvidos em sala de aula, mas que demandam a pedagogia como *design*, não apenas a construção de uma tarefa isolada em uma disciplina. Para isso, o NGL pensou nos Multiletramentos como forma de suprir essa demanda. Partindo da pergunta "Como os alunos deveriam aprender?" o NGL estruturou a pedagogia dos Multtiletramentos a partir de quatro elementos: Prática Situada (*Situated Practice*); Instrução Aberta (*Overt Instruction*); Enquadramento Crítico (*Critical Framing*) e Prática Transformada (*Transformed Practice*).

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 53 15/02/2019 12:39

Rojo (2012) exemplifica essas premissas pedagógicas como metas a serem desenvolvidas:

> "... *prática situada* tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do aluno e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos *critérios de análise crítica*, ou seja, de uma *metalinguagem* e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes 'coleções culturais' e seus valores.
>
> Tudo isso se dá a partir do *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma *prática transformada*, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*)." (ROJO, 2012, p. 30)

Nessa mesma direção, segundo Kalantzis e Cope (2004), há quatro formas fundamentais de conhecimento, isto é, quatro processos de ação e significação: Experimentar (*Experiencing*), Conceituar (*Conceptualizing*), Analisar (*Analyzing*) e Aplicar (*Applying*). Para os autores, é possível correlacionar as quatro formas fundamentais de se adquirir conhecimento e as quatro orientações de elaboração do *design* multimodal dos Multiletramentos.

Kalantzis e Cope (2004) explicam cada conceito:

- **Experimentar:** "é um processo de conhecimento que envolve a aprendizagem através da imersão na realidade, nas coisas do dia a dia: experiência pessoal, engajamento concreto e exposição para as evidências, os fatos e os dados". A experiência ocorre em função da imersão do sujeito no mundo. A experiência que faz parte do aprendizado a partir de um *design* se dá de uma forma mais consciente, sistemática, explícita, estruturada. Assim, ela não estaria sujeita ao acaso, mas estaria orientada e fundamentada segundo a concepção do professor que estaria desenhando o percurso a ser construído pelo estudante. É possível experienciar aquilo que é velho, ou seja, aquilo que o estudante já sabe e aquilo que é novo.
- **Conceituar:** "é um processo de conhecimento envolvendo o desenvolvimento do abstrato, generalizando conceitos e a síntese teórica desses conceitos". A nomeação e a teorização envolvem a ação de conceituar os conteúdos que estão sendo estudados. Não é possível pular ou ignorar essa etapa, pois qualquer conteúdo demanda uma abstração, com relação à descrição dos processos que envolvem aquele conceito.
- **Analisar:** "é um processo de conhecimento envolvendo o exame dos fatores e de elementos específicos de conhecimento, ação, objeto ou significado representado". O processo de análise envolve a identificação do propósito de um conteúdo e a interpretação das perspectivas e intenções a quem esses conteúdos privilegiam, situando-os em um contexto específico. É possível analisar conteúdos de forma funcional, ou seja, para que ele serve e de forma crítica, a quem ele serve.
- **Aplicar:** "é um processo de conhecimento envolvendo a intervenção ativa, no mundo humano e natural, aprendendo pela aplicação de conhecimentos por experiência, pela crítica e pelo conceito". Dessa forma, não se pode deixar de mencionar que aprendemos muitas coisas aplicando-as, ou seja, por fazê-las. Podemos aplicar os conteúdos de forma apropriada, como outras pessoas nos dizem como devemos efetuar determinada ação ou de maneira criativa, reinventando a forma como efetuamos determinada ação.

Esses princípios possibilitam ao professor construir outras práticas de ensino e aprendizagem em que os alunos podem circular pelos conteúdos, cada um ao seu tempo, no seu espaço, de formas diferenciadas, chegando a caminhos diferentes, apesar de terem o mesmo objetivo.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 54 15/02/2019 12:39

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES (CEFR) E O SEU LUGAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Um currículo de Língua Inglesa que não considere o CEFR pode estar destituído de uma legitimação acadêmica, social global, uma vez que o *status* de falante da Língua Inglesa também é determinado pela classificação em um nível de fluência desse quadro. Elaboradas pelo *Council of Europe*, essas diretrizes são usadas para descrever o grau de conhecimento de língua que um falante possui. O objetivo principal desse documento é orientar a escolha de métodos de ensino, aprendizagem e, sobretudo, a avaliação. Ele é composto de seis níveis de referência que hoje são considerados como padrão de proficiência da Língua Inglesa:

PROFICIENT USER **C**	**C2**	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
INDEPENDENT USER **B**	**B2**	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
BASIC USER **A**	**A2**	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Fonte: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 55 15/02/2019 12:39

Hoje, a produção de um material didático ou o *placement* de um aluno em um nível de um curso de Inglês é determinado por esse quadro. Sendo assim, um estudante sabe que está no nível básico se percebe que está no estágio de desenvolvimento considerado como A1. Da mesma forma terá sua fluência reconhecida se realizar tarefas e se comunicar como um nível C1.

No entanto, o desenvolvimento das habilidades e competências descritas nesse quadro não são atingidas apenas com a escolha de um material didático que indique que está de acordo com determinado nível. O que irá determinar se o aluno terá essas capacidades descritas no quadro é um conjunto de elementos: **planejamento de aula, escolha de recursos tecnológicos, material didático, conhecimento linguístico do professor, disposição de mobiliário de sala de aula e, acima de tudo, o currículo que possibilitou aprendizagens do estudante.**

Saber o que ele sabe é o ponto de partida para qualquer prática pedagógica, sobretudo, no ensino de línguas. Isso permite ao professor planejar suas sequências didáticas e escolher o material que ofereça melhores condições de desenvolvimento para os estudantes.

Outro fator que potencializa o processo de ensino e aprendizagem é a organização dos aprendizes a partir do nível de seu conhecimento linguístico. Apesar de pesquisas indicarem que salas heterogêneas contribuam para uma aprendizagem mais rica, o que se busca não é a homogeneidade. Sabe-se que a homogeneidade em sala de aula é algo que não existe, portanto, o que se busca é a aproximação de níveis linguísticos para que se possa trabalhar não somente o desenvolvimento das competências linguísticas, mas a autoestima desses alunos. O professor de Língua Inglesa sabe que, na prática, trabalhar o mesmo conteúdo com alunos de níveis díspares demanda diferentes capacidades que, muitas vezes, inviabilizam um trabalho de qualidade.

Diante dessas demandas globais, a Língua Inglesa no Ensino Fundamental foi pensada da seguinte forma:

- Anos iniciais: objetos do conhecimento voltados para a consecução de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de níveis A1 e A2 do CEFR.
- Anos finais: objetos do conhecimentos voltados para a consecução de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de níveis A1 a B2+ do CEFR.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 56 15/02/2019 12:39

Metas Específicas da Língua Inglesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, espera-se que os estudantes sejam capazes de:

- Compreender ideias principais em textos complexos;
- Reconhecer assuntos complexos e abstratos em textos multimodais;
- Comunicar-se de forma espontânea em diferentes contextos;
- Comunicar-se com segurança com falantes nativos;
- Submeter-se a exames internacionais de certificação de conhecimento da Língua Inglesa, obtendo nível B2;
- Discutir uma diversidade de temas simples e complexos;
- Ler textos multimodais complexos e extensos;
- Produzir textos multimodais complexos, extensos e de diferentes gêneros;
- Ler livros complexos em Inglês com independência e fluência;
- Argumentar sobre seu ponto de vista, justificando-o.

Essas metas fundamentam o currículo de Língua Inglesa e integram as práticas que comporão os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 57 15/02/2019 12:39

ESCLARECIMENTO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, sofreu, recentemente, uma alteração em virtude de promulgação da Lei nº 13.415, de 2017. Até essa última data, era uma exigência que os currículos do território nacional oferecessem uma língua estrangeira moderna, não especificando qual. Isso dependeria de uma série de fatores históricos, culturais e econômicos da sociedade em que a escola estivesse inserida.

A partir dessa recente mudança, a LDB determina o inglês como língua estrangeira dos currículos nacionais. Apesar disso, a obrigatoriedade recai apenas para os anos finais do Ensino Fundamental. Tal exclusividade, obviamente, não impede que as redes de ensino públicas e os colégios privados organizem-se para ofertar a língua inglesa em anos anteriores da escolarização.

No Colégio São Luís, os estudantes aprendem inglês desde a Educação Infantil. Isso nos leva a (re)considerar que as aprendizagens previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, foram pensadas para estudantes que iniciam um percurso escolar com a língua inglesa apenas no 6º ano. Por esse motivo, de maneira adicional e considerando o contato antecipado de nossos estudantes com essa língua, ampliamos as habilidades para este componente curricular, sem deixar de nos atentar ao documento federal que ensejou a construção deste Currículo.

Em face disso, procuramos deixar evidente, apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, intersecções das habilidades do Currículo de língua inglesa do Colégio São Luís com as que estão propostas na BNCC (BRASIL, 2017), as quais, inclusive, em quantidade numérica, não atenderiam ao espaço-tempo longitudinal que se dedica a este componente no Colégio.

Finalmente, com vistas a guiar a leitura de toda a comunidade escolar, destacamos, na última coluna, os códigos retirados de habilidades da BNCC (BRASIL, 2017), os quais dialogam direta ou indiretamente com as habilidades que foram especialmente produzidas para atender a essa característica importante do Colégio São Luís.

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 58 15/02/2019 12:39

Quadro com os Eixos, Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Competências

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 6º ANO

EIXO: *LISTENING* (ESCUTA)

Objetivos de Aprendizagem	Competências	CEFR	BNCC
(EF6LI01) Identificar objetos ou locais familiares em afirmações orais.	CM	A1	(EF06LI02)
(EF6LI02) Indicar objetos, pessoas ou lugares a partir de descrições orais curtas.		A1	(EF06LI02)
(EF6LI03) Relacionar linguagem instrucional dada oralmente com representações visuais (por exemplo, ***"Show me your schedule."***).		A1+	(EF06LI04)
(EF6LI04) Identificar funções de tópicos de conteúdos específicos a partir de frases orais, especialmente as que são reforçadas visualmente.		A1+	(EF06LI04)
(EF6LI05) Indicar concordância ou discordância de frases orais curtas ou perguntas.	CM IN PS	A1	(EF06LI03)
(EF6LI06) Identificar pontos de vista em frases curtas.		A1+	(EF06LI05)
(EF6LI07) Sequenciar elementos visuais identificados a partir de direcionamentos orais.	CM	A1+	(EF06LI04)
(EF6LI08) Identificar locais ou contextos temporais em narrativas ou cenários informativos, especialmente quando lidos em voz alta.		A1+	(EF06LI04)
(EF6LI09) Classificar recursos visuais a partir de descrições orais.		A2	(EF06LI01)
(EF6LI10) Relacionar frases orais de causa e efeito com ilustrações.		A1	(EF06LI04)
(EF6LI11) Identificar afirmações em uma série de frases orais.		A2	(EF06LI05)
(EF6LI12) Identificar evidências que sustentam afirmações em gráficos e tabelas.		A2	(EF06LI05)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 59 15/02/2019 12:39

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 6º ANO (continuação)

EIXO: *SPEAKING* (ORALIDADE)			
Objetivos de Aprendizagem	**Competências**	**CEFR**	**BNCC**
(EF6LI13) Responder a ***Wh-questions*** específicas.	CM	A1	(EF06LI03)
(EF6LI14) Nomear e descrever brevemente eventos da comunidade ou da escola, utilizando suportes visuais ou multimídia (NTDICs).	CM CD	A1+	(EF06LI04)
(EF6LI15) Comparar atributos de objetos reais com um colega.	CM	A1	(EF06LI05)
(EF6LI16) Demonstrar como resolver problemas da vida real usando símbolos, números, gráficos ou diagramas.	CM LA	A2	(EF06LI05)
(EF6LI17) Responder a perguntas relacionadas com afirmações, usando sim ou não.	CM	A1+	(EF06LI01)
(EF6LI18) Expressar pontos de vista, concordando ou discordando com uma afirmação.		A2	(EF06LI05)
(EF6LI19) Expor ideias principais ou tópicos em conversas em sala de aula.	CM IN	A1+	(EF06LI01)
(EF6LI20) Reafirmar detalhes ou tópicos relacionados a conteúdos específicos em grupos pequenos.	CM	A1	(EF06LI05)
(EF6LI21) Descrever situações a partir de sentenças-modelo.		A1	(EF06LI01)
(EF6LI22) Relacionar duas ideias que se definem por explicar o "como" e o "porquê".		A1	(EF06LI05)
(EF6LI23) Responder a perguntas simples relacionadas a afirmações.		A1	(EF06LI01)
(EF6LI24) Expor evidências que sustentam afirmações.		A2	(EF06LI02)
(EF6LI25) Usar comportamentos não-verbais apropriados para mostrar envolvimento e atenção durante escuta.		A1	(EF06LI02)
(EF6LI26) Contribuir em conversas ao compartilhar suas próprias produções.		A2	(EF06LI01)
(EF6LI27) Convidar outros a participar de conversas, diálogos ou discussões.	CM IN PS	A2	(EF06LI01)
(EF6LI28) Responder a ***Wh-questions*** em conversas.	CM	A1	(EF06LI01)
(EF6LI29) Relacionar ideias com as experiências dos colegas.		A1	(EF06LI02)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 60 15/02/2019 12:39

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 6º ANO (continuação)

EIXO: *READING* (LEITURA)			
Objetivos de Aprendizagem	**Competências**	**CEFR**	**BNCC**
(EF6LI30) Identificar respostas a Wh-questions em tabelas ou textos ilustrados.	CM	A1	(EF06LI08)
(EF6LI31) Identificar ícones em gráficos, tabelas e logotipos, relacionando-os a tópicos conhecidos.		A1+	(EF06LI08)
(EF6LI32) Relacionar objetos, figuras ou mídias a palavras ou frases de conteúdos específicos.		A1	(EF06LI07)
(EF6LI33) Identificar tópicos acadêmicos ou sociais em destaque nos textos lidos.		A1	(EF06LI08)
(EF6LI34) Identificar palavras e frases associadas a escolhas específicas.		A1	(EF06LI09)
(EF6LI35) Classificar frases curtas em verdadeiro ou falso.		A1+	(EF06LI09)
(EF6LI36) Organizar textos ilustrados de narrativas, textos informativos ou eventos na sequência adequada.		A2	(EF06LI07)
(EF6LI37) Localizar ideais principais em uma série de frases simples.		A2	(EF06LI09)
(EF6LI38) Comparar ideias do mesmo tópico em uma série de frases simples.		A2	(EF06LI12)
(EF6LI39) Identificar como fenômenos relacionados a conteúdos específicos se relacionam com textos ilustrados ou multimodais.	CM CD	A1	(EF06LI07)
(EF6LI40) Distinguir fatos de opiniões em textos.	CM IN PS	A1	(EF06LI08)
(EF6LI41) Identificar características associadas a afirmações de temas específicos.	CM	A2	(EF06LI08)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 61 15/02/2019 12:39

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 6º ANO (continuação)

EIXO: *WRITING* (ESCRITA)			
Objetivos de Aprendizagem	**Competências**	**CEFR**	**BNCC**
(EF6LI42) Produzir ilustrações que representem conclusões de problemas resolvidos com um colega.	CM LA	A2	(EF06LI13)
(EF6LI43) Reproduzir palavras e frases relacionadas a assuntos específicos.	CM	A1	(EF06LI17)
(EF6LI44) Indicar as relações entre desenhar e nomear figuras de conteúdos específicos em assuntos familiares.		A1+	(EF06LI17)
(EF6LI45) Descrever processos ou ciclos a partir da identificação de diagramas e gráficos.		A1	(EF06LI16)
(EF6LI46) Elaborar palavras e frases que representam opiniões.	CM IN PS	A1+	(EF06LI17) (EF06LI19)
(EF6LI47) Listar tópicos para serem escolhidos com colegas.	CM	A1	(EF06LI13)
(EF6LI48) Completar frases usando banco de palavras.		A1+	(EF06LI17)
(EF6LI49) Produzir frases relacionadas a ideias principais em tópicos familiares.		A1	(EF06LI17)
(EF6LI50) Conectar frases, períodos ou parágrafos curtos.		A1+	(EF06LI14)
(EF6LI51) Comparar descrições ilustradas de conceitos específicos.		A2	(EF06LI13)
(EF6LI52) Opinar usando linguagem avaliativa e vocabulário de conteúdos específicos.	CM IN PS	A2	(EF06LI15) (EF06LI19)
(EF6LI53) Conectar frases simples para formar ideias relacionadas a conteúdos específicos.	CM	A1+	(EF06LI14)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 62 15/02/2019 12:39

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 7º ANO

EIXO: *LISTENING* (ESCUTA)

Objetivos de Aprendizagem	Competências	CEFR	BNCC
(EF7LI01) Relacionar ideias principais de textos lidos em voz alta com recursos visuais e/ou multimídia.	CM CD	A2	(EF07LI03)
(EF7LI02) Indicar o próximo evento em uma série baseado em pistas dadas em uma narrativa ou textos informativos orais.	CM	A2	(EF07LI05)
(EF7LI03) Identificar diferenças entre fenômenos relacionados a conteúdos específicos quando descritos oralmente.		A2+	(EF07LI04)
(EF7LI04) Ilustrar afirmações ou justificativas a partir de narrativas orais.		A2+	(EF07LI05)
(EF7LI05) Identificar perspectivas opostas em textos orais.	CM IN PS	A2+	(EF07LI03)
(EF7LI06) Identificar ideias principais e detalhes em discursos orais.	CM	A2	(EF07LI03)
(EF7LI07) Avaliar apresentações orais de colegas a partir de critérios pré-determinados.		B1	(EF07LI01)
(EF7LI08) Identificar a relação entre pessoas, ideias ou eventos em discursos orais.		A2	(EF07LI01)
(EF7LI09) Relacionar descrições orais complexas a imagens, gráficos ou fórmulas.		A2	(EF07LI03)
(EF7LI10) Relacionar evidências com afirmações em discursos orais.		A2+	(EF07LI03)
(EF7LI11) Formular opiniões baseadas em evidências apresentadas em discursos orais.	CM IN PS	B1	(EF07LI03) (EF07LI05)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 63 15/02/2019 12:39

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 7º ANO (continuação)

EIXO: *SPEAKING* (ORALIDADE)			
Objetivos de Aprendizagem	**Competências**	**CEFR**	**BNCC**
(EF7LI12) Relacionar uma série de eventos a partir do uso de marcadores temporais em diferentes tempos verbais.	CM	A2	(EF07LI15)
(EF7LI13) Usar ***transitions*** para conectar ideias a conteúdos específicos.		A2	(EF07LI17)
(EF7LI14) Demonstrar como conduzir experiências, envolver-se em processos ou resolver problemas com auxílio dos colegas ou do professor.	CM IN LA	B1+	(EF07LI01)
(EF7LI15) Justificar a ocorrência de eventos a existência de fenômenos ou por que algo acontece.	CM	B1	(EF07LI03)
(EF7LI16) Criticar afirmações contrárias às suas.	CM IN PS	A2	(EF07LI01)
(EF7LI17) Avaliar o valor de diferentes opções em situações que refletem conteúdos específicos.	CM	A2	(EF07LI01)
(EF7LI18) Parafrasear e resumir ideias de conteúdos específicos apresentadas oralmente.		A2	(EF07LI05)
(EF7LI19) Relacionar ideias com detalhes que as sustentam em diferentes situações de oralidade.		A2	(EF07LI03)
(EF7LI20) Comparar conceitos relacionados a conteúdos específicos.		B1	(EF07LI03)
(EF7LI21) Relacionar ideias com detalhes que as sustentam e demonstrar essa relação.		A2	(EF07LI03)
(EF7LI22) Relacionar ideias com detalhes ou evidências que os sustentam.		A2	(EF07LI03)
(EF7LI23) Assumir posições e resumir ideias que as sustentam.	CM IN PS	A2	(EF07LI01)
(EF7LI24) Sustentar ideias com exemplos.	CM PS	A2	(EF07LI03)
(EF7LI25) Pedir esclarecimento com perguntas para demonstrar participação.	CM IN	A2+	(EF07LI01)
(EF7LI26) Fazer perguntas novas para manter conversas.		A2+	(EF07LI01)
(EF7LI27) Reconhecer o objetivo de contribuições em conversas.		B1	(EF07LI01)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 64 15/02/2019 12:39

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 7º ANO (continuação)

EIXO: *SPEAKING* (ORALIDADE) (continuação)			
Objetivos de Aprendizagem	**Competências**	**CEFR**	**BNCC**
(EF7LI28) Demonstrar consciência de ideias pré-concebidas na defesa de pontos de vista.	CM IN PS	B1	(EF07LI03)

EIXO: *READING* (LEITURA)			
Objetivos de Aprendizagem	**Competências**	**CEFR**	**BNCC**
(EF7LI29) Identificar tópicos frasais, ideias principais e detalhes em parágrafos.	CM	A2	(EF07LI07)
(EF7LI30) Relacionar pessoas com ações a partir de descrições orais detalhadas.		A2+	(EF07LI06)
(EF7LI31) Ilustrar relações entre ideias principais e detalhes em parágrafos.		A2	(EF07LI06)
(EF7LI32) Sequenciar passos ou eventos para descrever processos.		B1	(EF07LI08)
(EF7LI33) Identificar afirmações e as razões que as fundamentam.		B1	(EF07LI07)
(EF7LI34) Identificar pontos de vistas contrários.	CM IN PS	A2+	(EF07LI09)
(EF7LI35) Ordenar parágrafos em narrativas e textos informativos.	CM	A2+	(EF07LI08)
(EF7LI36) Identificar resumos de trechos em diferentes gêneros.		A2+	(EF07LI06)
(EF7LI37) Relacionar causa e efeito em textos multimodais a partir de conteúdos específicos.	CM CD	A2+	(EF07LI08)
(EF7LI38) Ressaltar evidências em textos que explicam como sistemas funcionam.	CM	B1	(EF07LI09)
(EF7LI39) Identificar evidências que embasam análises sobre o que os textos querem dizer.		B1	(EF07LI09)
(EF7LI40) Classificar os pontos positivos e negativos de afirmações e evidências apresentadas em textos escritos.	CM IN PS	B1	(EF07LI11)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 65 15/02/2019 12:39

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 7º ANO (continuação)

EIXO: *WRITING* (ESCRITA)			
Objetivos de Aprendizagem	**Competências**	**CEFR**	**BNCC**
(EF7LI41) Produzir parágrafos curtos com ideias principais e alguns detalhes.	CM	A2	(EF07LI13)
(EF7LI42) Escrever diálogos, ***twits*** ou blogs baseados em experiências pessoais.	CM CD	A2	(EF07LI14)
(EF7LI43) Produzir parágrafos descritivos a partir de uma ideia central.	CM	A2	(EF07LI14)
(EF7LI44) Fundamentar opiniões com exemplos e evidências relacionadas a conteúdos específicos.		B1	(EF07LI14)
(EF7LI45) Oferecer ***feedback*** aos colegas sobre a linguagem usada em afirmações e evidências.	CM IN PS	B1	(EF07LI14)
(EF7LI46) Produzir relatórios relacionados a conteúdos específicos.	CM	B1	(EF07LI14)
(EF7LI47) Reproduzir uma sequência de eventos ou experiências usando ***transitional words.***		A2	(EF07LI13)
(EF7LI48) Descrever relações entre detalhes ou exemplos e as ideias que os embasam.		A2+	(EF07LI13)
(EF7LI49) Relacionar temas de conteúdos específicos a ideias principais.		A2+	(EF07LI12)
(EF7LI50) Testar e exercitar a escrita de textos persuasivos (por exemplo, editoriais) com uma série de afirmações baseadas em conteúdos específicos.	CM IN PS	B1	(EF07LI14)
(EF7LI51) Escrever roteiros com protagonistas e antagonistas.	CM	B1	(EF07LI14)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 66 15/02/2019 12:39

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 8º ANO

EIXO: *LISTENING* (ESCUTA)

Objetivos de Aprendizagem	Competências	CEFR	BNCC
(EF8LI01) Categorizar detalhes de ideias principais, relacionadas a conteúdos específicos que foram vistos ou ouvidos em vídeos ou em NTDICs.	CM CD	B1+	(EF08LI03)
(EF8LI02) Sequenciar uma série de eventos ilustrados a partir de passagens orais.	CM	B1+	(EF08LI04)
(EF8LI03) Executar uma série de comandos orais para construir modelos matemáticos ou modelos científicos.	CM LA	B1+	(EF08LI04)
(EF8LI04) Relacionar detalhes a ideias principais baseadas em discursos orais estendidos.	CM	B1	(EF08LI04)
(EF8LI05) Relacionar afirmações, argumentos e evidências em discursos orais.		B1	(EF08LI01)
(EF8LI06) Comparar pontos de vistas opostos apresentados em discursos orais.		B1	(EF08LI01)
(EF8LI07) Identificar ideias principais expressas oralmente.		B1+	(EF08LI03)
(EF8LI08) Identificar informações novas expressas pelos colegas.		B1	(EF08LI03)
(EF8LI09) Avaliar ideias principais e os detalhes que as embasam, quando apresentadas em diferentes formatos e mídias.	CM CD	B1+	(EF08LI02)
(EF8LI10) Desenvolver modelos a partir de discursos orais e multimídia (NTDICs).		B1	(EF08LI02)
(EF8LI11) Avaliar a entonação de afirmações contrárias quando apresentadas oralmente.	CM	B1+	(EF08LI02)
(EF8LI12) Identificar afirmações tendenciosas em discursos orais.	CM IN PS	B1+	(EF08LI01)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 67 15/02/2019 12:39

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 8º ANO (continuação)

EIXO: *SPEAKING* (ORALIDADE)			
Objetivos de Aprendizagem	**Competências**	**CEFR**	**BNCC**
(EF8LI13) Produzir relatórios sobre conteúdos específicos de forma oral, utilizando recursos multimídia ou NTDICs.	CM CD	B1	(EF08LI04)
(EF8LI14) Mapear a evolução de personagens literários, temas e enredos a partir de diferentes fontes multimodais.		B1+	(EF08LI02)
(EF8LI15) Demonstrar com detalhes, isto é, passo a passo diferentes conteúdos específicos.	CM	B1	(EF08LI02)
(EF8LI16) Avaliar a relevância de eventos, fenômenos ou atos de pessoas em apresentações orais.	CM IN PS	B1	(EF08LI01)
(EF8LI17) Envolver-se em debates sobre conteúdos específicos com afirmações e contra-afirmações, utilizando evidências para embasá-las.		B1+	(EF08LI01) (EF08LI04)
(EF8LI18) Defender pontos de vista com afirmações específicas.		B1	(EF08LI01)
(EF8LI19) Reafirmar informações novas ditas por outros sujeitos em discursos longos.	CM	B1+	(EF08LI01)
(EF8LI20) Elaborar perguntas e respostas que demandem o comentário e o questionamento dos colegas.	CM IN PS	B1+	(EF08LI04)
(EF8LI21) Adaptar a fala a uma variedade de contextos e tarefas.	CM	B1	(EF08LI04)
(EF8LI22) Fazer perguntas que estejam relacionadas a várias ideias dos falantes e que também respondam ao questionamento dos colegas.	CM CL	B1	(EF08LI01)
(EF8LI23) Parafrasear informações novas expressas pelos colegas e, quando apontado, mudar pontos de vistas e posicionamentos.	CM IN PS	B1+	(EF08LI01)
(EF8LI24) Fazer apresentações, utilizando recursos NTDICs para ilustrar e esclarecer afirmações e enfatizar pontos.	CM CD	B1	(EF08LI04)
(EF8LI25) Construir argumentos a partir da ideia dos outros.	CM IN PS	B1+	(EF08LI01)
(EF8LI26) Ouvir os colegas a partir de um objetivo.	CM CL	B1	(EF08LI01)
(EF8LI27) Apresentar ideias organizadas e informações relacionadas a conteúdos específicos, utilizando gráficos e NTDICs.	CM CD	B1+	(EF08LI04)
(EF8LI28) Resumir ideias de vários falantes, fazendo perguntas e respondendo, com evidências, a exemplos e ideias.	CM	B1+	(EF08LI04)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 68 15/02/2019 12:39

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 8º ANO (continuação)

EIXO: *READING* (LEITURA)			
Objetivos de Aprendizagem	**Competências**	**CEFR**	**BNCC**
(EF8LI29) Organizar ideias principais, eventos e conclusões em narrativas e textos informativos.	CM	B1	(EF08LI05)
(EF8LI30) Relacionar detalhes de conteúdos específicos a ideias principais.		B1	(EF08LI06)
(EF8LI31) Classificar gêneros textuais a partir elementos característicos.		B1	(EF08LI08)
(EF8LI32) Sequenciar eventos baseados em causa e efeito.		B1+	(EF08LI05)
(EF8LI33) Avaliar evidências apresentadas para embasar afirmações.	CM IN PS	B1+	(EF08LI08)
(EF8LI34) Posicionar-se a favor ou contra afirmações apresentadas em textos sobre conteúdos específicos.		B1+	(EF08LI08)
(EF8LI35) Identificar a ideia central de um texto e como ela é comunicada a partir de detalhes específicos, resumindo os pontos importantes sem dar opinião.	CM	B1+	(EF08LI06)
(EF8LI36) Avaliar como um evento central é apresentado, ilustrado e elaborado em textos.		B1	(EF08LI06)
(EF8LI37) Comparar e contrastar informações de experimentos, simulações, vídeos ou fontes multimídias (NTDICs).	CM CD	B1+	(EF08LI08)
(EF8LI38) Identificar fatores que contribuem para a explicação de fenômenos.	CM	B1+	(EF08LI08)
(EF8LI39) Identificar evidências específicas que embasam análises de textos de determinados conteúdos.		B1+	(EF08LI08)
(EF8LI40) Distinguir julgamentos, especulações de fatos em textos.	CM IN PS	B1+	(EF08LI08)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 69 15/02/2019 12:39

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 8º ANO (continuação)

EIXO: *WRITING* (ESCRITA)			
Objetivos de Aprendizagem	**Competências**	**CEFR**	**BNCC**
(EF8LI41) Produzir relatórios de pesquisas, utilizando recursos diversos, inclusive as NTDICs.	CM CD	B1+	(EF08LI11)
(EF8LI42) Resumir conclusões obtidas a partir de experimentos ou resolução de problemas.	CM	B1+	(EF08LI11)
(EF8LI43) Produzir textos informativos a partir de gráficos e tabelas.		B1	(EF08LI11)
(EF8LI44) Comparar ideias relacionadas a conteúdos específicos e oriundas de fontes diversas em ***essays***, relatórios e narrativas.		B1+	(EF08LI09)
(EF8LI45) Apresentar opiniões em ***essays*** ou relatórios embasados em pesquisas prévias.	CM IN PS	B1+	(EF08LI09)
(EF8LI46) Justificar ideias, apresentando fontes diversas.	CM	B1	(EF08LI09)
(EF8LI47) Oferecer uma frase de conclusão ou seção que se baseia nas informações dadas no texto.		B1	(EF08LI11)
(EF8LI48) Dar sequência, indicando mudanças de um tempo para outro e mostrando a relação entre experiências e eventos.		B1	(EF08LI10)
(EF8LI49) Identificar duas ou mais ideias centrais em um texto, mapeando seu desenvolvimento.		B1+	(EF08LI10)
(EF8LI50) Avaliar as interações entre indivíduos, eventos e ideias em textos.		B1+	(EF08LI09)
(EF8LI51) Introduzir afirmações e oposições e suas justificativas com exemplos.	CM IN PS	B1+	(EF08LI10)
(EF8LI52) Concluir com afirmações ou parágrafos que sustentem os argumentos.	CM	B1+	(EF08LI10)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 70 15/02/2019 12:39

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 9º ANO

EIXO: *LISTENING* (ESCUTA)

Objetivos de Aprendizagem	Competências	CEFR	BNCC
(EF9LI01) Relacionar palavras e frases do dia a dia, ambas de um conteúdo específico com figuras, diagramas ou fotos.	CM	B1+	(EF09LI02)
(EF9LI02) Selecionar recursos, lugares, produtos ou figuras que reforçam afirmações orais.		B1+	(EF09LI02)
(EF9LI03) Ordenar eventos ou estágios de fenômenos a partir de afirmações orais.		B1+	(EF09LI02)
(EF9LI04) Identificar palavras ou frases relacionadas a sequências.		B1+	(EF09LI14)
(EF9LI05) Relacionar informações orais e frases com figuras, diagramas ou fotos que expõem pontos de vista.	CM IN PS	B1+	(EF09LI03)
(EF9LI06) Distinguir palavras e frases de personagens relacionadas com opiniões ou fatos a partir de frases orais.	CM	B2	(EF09LI03)
(EF9LI07) Relacionar descrições orais de personagens ou eventos principais com conteúdos específicos.		B2	(EF09LI02)
(EF9LI08) Seguir comandos orais que foram modelados pelo professor.		B1+	(EF09LI02)
(EF9LI09) Sequenciar passos em processos ou procedimentos descritos oralmente.		B1+	(EF09LI02)
(EF9LI10) Comparar informação, símbolos ou ícones em tabelas e gráficos descritos oralmente.		B2	(EF09LI02)
(EF9LI11) Reconhecer os pontos positivos e negativos de problemas apresentados oralmente.	CM LA IN PS	B2	(EF09LI03)
(EF9LI12) Identificar afirmações orais.	CM	B1+	(EF09LI02)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 71 15/02/2019 12:39

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 9º ANO (continuação)

EIXO: *SPEAKING* (ORALIDADE)			
Objetivos de Aprendizagem	**Competências**	**CEFR**	**BNCC**
(EF9LI13) Nomear e descrever brevemente conteúdos específicos, usando recursos visuais (pôsteres, diagramas, figuras, NTDICs).	CM CD	B1+	(EF09LI04)
(EF9LI14) Responder a ***Wh-questions*** ou perguntas afirmativas e negativas.	CM	B1+	(EF09LI04)
(EF9LI15) Ordenar eventos ou estágios de fenômenos com linguagem sequencial.		B1+	(EF09LI02)
(EF9LI16) Usar palavras e frases para identificar fenômenos com apoio visual.		B1+	(EF09LI02)
(EF9LI17) Relacionar pontos de vista com recursos visuais (fotos, gráficos).	CM IN PS	B2	(EF09LI03)
(EF9LI18) Expor pontos positivos e negativos sobre um tópico listado visualmente.	CM	B2	(EF09LI04)
(EF9LI19) Reafirmar informações, usando termos relacionados a conteúdos específicos.		B2	
(EF9LI20) Dar exemplos com informações de conteúdos específicos estudados anteriormente.		B1+	(EF09LI04)
(EF9LI21) Nomear propriedades e características de tópicos ilustrados de conteúdos específicos.		B1+	(EF09LI02)
(EF9LI22) Perguntar e responder a ***Wh-questions*** relacionadas a fenômenos.		B1+	(EF09LI04)
(EF9LI23) Responder a afirmações orais ou escritas.		B1+	(EF09LI04)
(EF9LI24) Fornecer fatos ou opiniões apropriadas para manter debate.	CM IN PS	B2	(EF09LI01)
(EF9LI25) Representar ideias de um colega, utilizando diferentes recursos midiáticos (NTDICs).	CM CD	B2	(EF09LI01)
(EF9LI26) Responder a perguntas afirmativas e negativas feitas pelo grupo.	CM	B2	(EF09LI01)
(EF9LI27) Usar linguagem não-verbal para demonstrar atenção em conversas.		B2	(EF09LI01)
(EF9LI28) Perguntar e responder a perguntas.		B1+	(EF09LI04)
(EF9LI29) Interagir oralmente esclarecer mensagens.		B2	(EF09LI01)
(EF9LI30) Reconhecer a entonação usada para atingir diferentes objetivos comunicativos.		B2	(EF09LI01)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 72 15/02/2019 12:39

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 9º ANO (continuação)

EIXO: *READING* (LEITURA)			
Objetivos de Aprendizagem	**Competências**	**CEFR**	**BNCC**
(EF9LI31) Relacionar termos chaves de conteúdos específicos e ideias com imagens, gráficos, ícones ou diagramas.	CM	B1+	(EF09LI05)
(EF9LI32) Sequenciar textos ilustrados de narrativas ou eventos informativos.		B1+	(EF09LI14)
(EF9LI33) Identificar palavras-chaves e frases que descrevem tópicos ou fenômenos.		B1+	(EF09LI13)
(EF9LI34) Reconhecer sequências de afirmações e ilustrações que descrevam fenômenos.		B1+	(EF09LI14)
(EF9LI35) Relacionar diferentes tipos de mídias (fotos, pôsteres, blogs, vídeos) com palavras e frases que indicam pontos de vista.	CM IN PS	B2	(EF09LI13)
(EF9LI36) Relacionar personagens/figuras históricas com suas posições sobre diversos problemas.	CM LA IN PS	B2	(EF09LI09)
(EF9LI37) Identificar padrões específicos em narrativas e textos informativos.	CM	B2	(EF09LI08)
(EF9LI38) Localizar ideias principais em série de frases relacionadas.		B2	(EF09LI06)
(EF9LI39) Identificar diferentes tipos de conectivos que demonstram relações entre tópicos e fenômenos.		B2	(EF09LI14)
(EF9LI40) Diferenciar vocabulário técnico e do dia a dia que descrevem um fenômeno.		B2	(EF09LI13)
(EF9LI41) Fazer conexões entre frases de afirmações e frases que apresentam evidências.		B2	(EF09LI14)
(EF9LI42) Distinguir linguagem que apresenta fatos e opiniões.	CM IN PS	B2	(EF09LI06)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 73 15/02/2019 12:39

ENSINO FUNDAMENTAL 2 – 9º ANO (continuação)

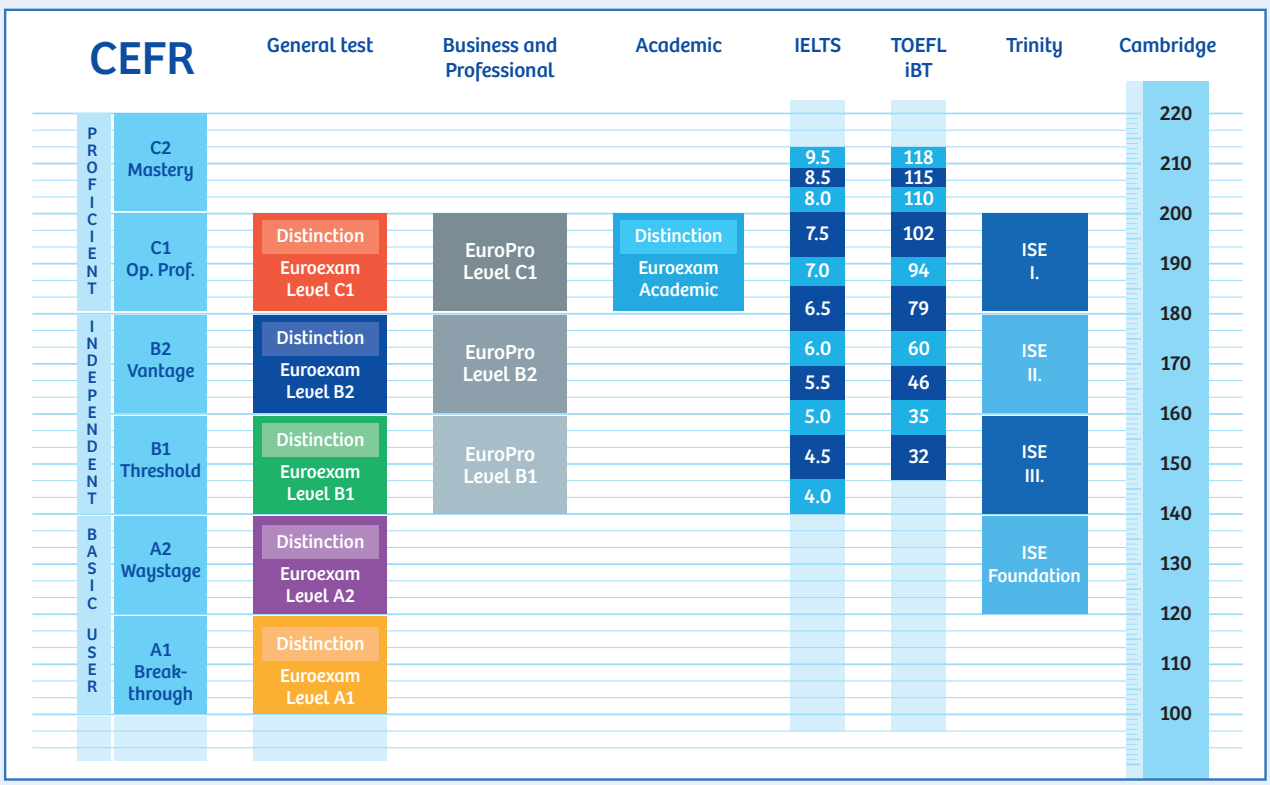
EIXO: *WRITING* (ESCRITA)			
Objetivos de Aprendizagem	**Competências**	**CEFR**	**BNCC**
(EF9LI43) Listar palavras ou frases de conteúdos específicos que estejam relacionadas a um assunto.	CM	B1+	(EF09LI13)
(EF9LI44) Incluir imagens, diagramas e tabelas para adicionar detalhes a um assunto específico.		B1+	(EF09LI11)
(EF9LI45) Produzir respostas curtas para perguntas, usando banco de palavras ou frases.		B1+	(EF09LI10)
(EF9LI46) Identificar tabelas, gráficos, linhas do tempo ou ciclos para descrever fenômenos.		B2	(EF09LI11)
(EF9LI47) Selecionar palavras e frases para representar pontos de vista.		B2	(EF09LI10)
(EF9LI48) Listar pontos positivos e negativos em problemas.	CM LA	B2	(EF09LI13)
(EF9LI49) Seguir padrões específicos de narrativas ou textos informativos.	CM	B1+	(EF09LI12)
(EF9LI50) Sequenciar narrativas ou textos informativos usando conectivos e frases.		B2	(EF09LI12)
(EF9LI51) Usar ***transitions*** e conectivos para demonstrar relação de causa ou procedimentos.		B2	(EF09LI15)
(EF9LI52) Escolher linguagem coloquial ou técnica para descrever fenômenos.		B1+	(EF09LI12)
(EF9LI53) Listar ideias sobre conteúdos específicos que representam diferentes pontos de vistas sobre problemas.	CM LA	B2	(EF09LI10)
(EF9LI54) Produzir gêneros de texto complexos e de maior extensão de diversas ordens discursivas (narrar, expor e argumentar).	CM	B2	(EF09LI12)

As Competências CSL

CM comunicativa · LA lógico-analítica · IN intrapessoal · PS político-social · CL colaborativa · CD cultura digital · RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 74 15/02/2019 12:39

Com a organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa forma, espera-se que os estudantes sejam capazes de participar de qualquer exame de proficiência internacional e serem classificados segundo tabela a seguir:



Fonte: http://www.euroexam.com/equivalence

As Competências CSL

CM comunicativa | LA lógico-analítica | IN intrapessoal | PS político-social | CL colaborativa | CD cultura digital | RC repertório cultural

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 75 15/02/2019 12:39

Questões de natureza metodológica e didática

O componente de Língua Inglesa possui peculiaridades não encontradas em nenhuma outra disciplina e, por conta disso, demanda certas ações e amplia várias possibilidades de ensino e aprendizado.

A primeira delas é o ensino da língua por meio de contextos significativos. Muitos professores partem do pressuposto do ensino do vocabulário por meio de listas temáticas e palavras isoladas, destituindo todo o referencial que o léxico possui. No entanto, Donaldson (1979) argumenta que crianças na fase pré-escolar entendem o que é dito a elas em outra língua e esse entendimento não é apenas uma questão de apropriação prévia de vocabulário.

O que ocorre é que todo o contexto comunicativo em que a criança está inserida e os outros elementos, artifícios e dicas empregadas pelo falante (adulto, professor) na comunicação são utilizados e proporcionam a compreensão do vocabulário.

Por conta disso, **defende-se que o ensino da Língua Inglesa não seja feito na língua materna**. Isso não significa que o professor de Inglês deverá entrar e sair falando em Inglês nas aulas da Educação Infantil, mas falar o máximo possível nessa língua para que seus alunos estejam expostos a ela a maior parte do tempo em que estiverem interagindo na escola.

Além disso, não apenas o professor deverá ter oportunidade de falar em sala de aula, mas organizar sua prática de forma que os alunos também tenham a possibilidade de comunicação e interação em Inglês. Não somente diálogos poderão ser elaborados, mas, sobretudo, outros tipos de recursos comunicativos que envolvam as diferentes práticas de linguagem: leitura, produção de textos escritos e orais, por exemplo.

Williams (1995) defende que as crianças precisam de atividades que as levem a explorar o seu mundo, tais como: histórias, músicas, drama, entre outras, ou seja, propõem-se atividades que façam parte do mundo da criança para que ela use a língua estrangeira.

A primeira prática que o professor de Língua Inglesa no Ensino Fundamental pode adotar em sua rotina é a **roda de leitura ou *book circle***. Será nesses momentos que o professor, por meio da leitura em voz alta, colaborativa ou compartilhada de um livro de ficção ou não-ficção, apresentará para a criança a temática a ser trabalhada, seu vocabulário em uso e, consequentemente, estruturas da língua estrangeira.

Esse momento será da leitura pelo prazer, em que a criança poderá ter acesso à língua não adaptada e estabelecerá relações do tema abordado com suas experiências e sua rotina. Será na roda que a relação do professor como facilitador do aprendizado da língua ocorrerá. A diferença entre Ensino Fundamental 1 e 2

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 76 15/02/2019 12:39

nessa prática fica na escolha dos livros a serem lidos. No caso dos anos iniciais, livros considerados como *early readers* são mais apropriados, por conta do nível linguísticos que as crianças se encontram. Já no caso do Fundamental 2, *chapter books* já podem ser lidos e discutidos em sala de aula, envolvendo diversos temas.

Cantar músicas e memorizar *nursery rhymes* é outra prática que ainda pode ser mantida ao longo do Ensino Fundamental em seus anos iniciais. No entanto, para os anos finais, o trabalho com poesia e músicas atuais são mais apropriados por despertarem o interesse de adolescentes. De uma forma ritmada, ativa e contextualizada, as crianças não somente terão contato com o Inglês, mas a possibilidade de experimentação da fala em outra língua, do uso de seu corpo e do desenvolvimento capacidades importantes para aprendizagem da língua.

A **dramatização de diálogos** também é outro recurso valioso no ensino do Inglês. Ela permite que o estudante perceba a função social da língua e a utilize em situações seguras e programadas, sob a orientação do professor, com o apoio dos colegas. Com essa prática, eles têm a possibilidade de vivenciar o uso da língua em um ambiente seguro e indiretamente trabalhar a sua autoestima.

Os **recursos tecnológicos** também podem auxiliar nesse processo de ensino. Muitos materiais didáticos já possuem a sua versão digital em que músicas, *nursery rhymes*, textos, figuras, áudios, vídeos e animações são apresentados às crianças por falantes nativos. Diversos aplicativos também estão disponíveis para iOS e Android, além de *websites* e *learning environments* que abrem possibilidades de uso e aprimoramento da Língua Inglesa.

Utilizar esses recursos permite estudantes entrar em contato com textos multissemióticos e trabalhar capacidades e conhecimentos necessários ao século 21, propostas por diversos teóricos e listadas pela UNESCO (LUNA SCOTT, 2005), estando em consonância com a matriz de competências do Colégio.

Como mencionado no currículo da Educação Infantil, o **brincar** também possui uma grande importância no Ensino Fundamental, sobretudo na disciplina de Língua Inglesa. Brincar em Inglês, brincar de falar Inglês, brincar com a Língua Inglesa são formas de apropriação de usos da língua que permitem com que a criança reflita sobre a língua que está aprendendo e a coloque em uso de forma lúdica.

Um exemplo é o programa Raz-kids (www.raz-kids.com). Tal programa desenvolve as capacidades de leitura da criança por meio da leitura de livros digitais com diversas atividades. Possui uma progressão em níveis (A a Z) em que, ao ler e efetuar as tarefas programadas, o aluno "passa de nível", avançando em seu processo de aprendizagem.

Brincadeiras típicas de países da Língua Inglesa podem ser praticadas como forma de possibilitar a vivência da criança em outra língua, principalmente se muitas brincadeiras de países anglófonos forem levadas em consideração na preparação de aulas, fugindo – quando possível e especialmente – do eixo binário-cultural EUA e Reino Unido nos anos iniciais. Já para os anos finais, jogos de tabuleiro podem ser utilizados, como por exemplo, Pictureka, Monopoly, War e muitos outros que demandem a comunicação expontânea entre os participantes.

Dessa forma, propomos que uma sequência didática em Língua Inglesa poderá ser organizada a partir de uma perspectiva CLIL.

O PLANEJAMENTO DE AULAS CLIL

Quando o professor ensina um conteúdo em uma segunda língua, alguns problemas podem surgir em sala de aula. Ao mesmo tempo que o estudante está aprendendo sobre o conteúdo, ele está aprendendo a linguagem para expressar esses conceitos.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 77 15/02/2019 12:39

De modo semelhante,alguns os estudantes terão facilidade para conversar em grupos, outros terão dificuldade para escrever frases simples sobre o conteúdo. Dessa forma, é possível que frases gramatical e estruturalmente corretas apareçam com o emprego do vocabulário inadequado. Por conta disso, os estudantes também terão mais dificuldade em ler um livro de Ciências em Inglês, do que no Português, por exemplo.

Por outro lado, muitos estudantes são bem sucedidos quando o ensino se dá por meio do CLIL. Normalmente, estão motivados e possuem resiliência para aceitar o desafio. Seus professores também aceitam e motivam esses estudantes, principalmente ao proporcionarem oportunidades diferenciadas e instigantes de aprendizado. O papel do professor, ao assumir uma abordagem CLIL, é de reconhecer que os estudantes devem não somente aprender o tópico em si, mas o conteúdo linguístico relacionado a esse tópico.

Por conta desses desafios, ao planejar uma sequência didática, o professor deve antecipar quais os problemas de linguagem os alunos podem apresentar. Esses problemas precisam ser resolvidos antes da progressão do tópico. Quanto mais se trabalhar a língua nos momentos iniciais do conteúdo, mais fácil será o entendimento.

Uma sequência didática possível sobre "Forces", em um 8º ano, por exemplo, abordaria os seguintes passos:

- Levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre o tópico, não somente conceitual, como lexical;
- Leitura de texto informativo sobre o conceito, explicando o que é como diferentes forças atuam nos objetos;
- Discussão sobre os fatos e processos do texto para verificar o entendimento dos estudantes;
- Elaboração de *Word Wall* ou listagem de palavras que comporão o banco de palavras dos estudantes;
- Checagem do vocabulário desconhecido;
- Experiência prática para testar diferentes tipos de *forces*;
- Elaboração de relatório de experiência sobre forces em pares.

ABORDAGEM LEXICAL OU *LEXICAL APPROACH*

Outra forma de focar no desenvolvimento dos estudantes fazendo com que eles sejam protagonistas de seu processo de aprendizagem é a partir do *lexical approach*. Nessa abordagem, a aprendizagem da língua se dá pela identificação de blocos de palavras. Esses blocos não são expressões, gramática ou funções, mas *lexis*: palavras e combinação de palavras. Por conta disso, o ensino do vocabulário é fundamental nessa abordagem. Essas unidades lexicais ou *chunks* são observados a partir de seu uso e em situações reais, com exemplos oriundos de textos multimodais.

Em conjunto com o CLIL, os estudantes passam a ser expostos a diversos exemplos de *chunks*, a fim de identificar as coocorrências de outros grupos e palavras, seu contexto de uso e variações. Os estudantes refletem, em grupo, com vistas a identificar padrões: contextuais, gramaticais, de sentido, fazendo com que cada um perceba como a língua é utilizada.

Nesses momentos, o professor não assume a função de "explicar" os conteúdos, mas de guiar o estudante a encontrar os padrões adequados e a perceber quando não conseguem identificar esses padrões. A partir desse trabalho, o estudante é capaz de desenvolver uma percepção e consciência linguística por conta da função pragmática de determinados grupos de palavras.

Dessa forma, não somente a identificação e o entendimento dos *chunks* são necessários, mas a capacidade de o estudante de memorizar os padrões de coocorrência e quando esses grupos são utilizados. Sendo assim, a melhor forma de se adquirir fluência é por meio de uma grande quantidade de *input* da língua. Recomenda-se que o trabalho com *book circles* seja parte da rotina diária dos estudantes em todo Ensino Fundamental, não somente com a leitura feita em sala de aula, mas em casa e por meio de recursos como, o Raz-kids.

No anexo 2 encontram-se algumas sugestões de livros para leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 78 15/02/2019 12:39

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 79 15/02/2019 12:39

A função pedagógica da avaliação

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 80 15/02/2019 12:39

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Todas as ações educativas proporcionadas pela escola estão direcionadas ao desenvolvimento integral dos estudantes e sua formação para toda a vida. A passagem de cada criança pela Educação Infantil e, posteriormente, pelo Ensino Fundamental, está voltada à garantia de diversas aprendizagens que têm o professor como o principal mediador. Toda escola parte da organização curricular para eleger objetivos de aprendizagem e desenvolvimento adequados a cada ano da Educação infantil ou do Ensino Fundamental. Dessa forma, os docentes têm referências do que é preciso ensinar a cada criança ou estudante, ao longo de sua trajetória escolar. Contudo, o percurso de aprendizagem é individual e se faz na articulação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos que são trabalhados em diferentes situações de aprendizagem propostas pelos professores. Cabe, portanto, a esses profissionais, planejar o trabalho pedagógico a partir do currículo escolar, considerando o processo de aprendizagem de cada estudante, que ocorre em ritmos bem particulares.

O professor está o tempo todo observando seus estudantes e pode, a partir dessa observação, ter indícios sobre o desenvolvimento de cada criança ou adolescente. Quando elege parâmetros claros acerca do que observar, registra suas apreciações sobre cada estudante e se debruça sobre os resultados obtidos, procurando interpretá-los e tomar decisões. Dessa forma, está exercitando uma prática fundamental a todo processo de ensino: a avaliação.

Avaliar, para Luckesi (2011, p.149), envolve "investigar para conhecer e conhecer para agir". Dessa forma, estamos avaliando quando estabelecemos um juízo de valor sobre algo que é observado ou diagnosticado por diferentes instrumentos para, a partir dos dados obtidos, tomar decisões. No âmbito escolar, o que está em foco é a aprendizagem dos estudantes. Por isso, avaliar é uma ação articulada ao processo de ensino e não se realiza de forma apartada do trabalho pedagógico, planejado pelos docentes. Ao identificar as aprendizagens dos estudantes e as suas necessidades por meio da avaliação, o professor tem parâmetros para planejar a ação educativa e ajustar suas propostas de intervenção à realidade da turma. Dessa forma, o papel do professor é "observar o aluno para mediar, ou seja, para refletir sobre as melhores estratégias pedagógicas possíveis no sentido de promover sua aprendizagem" (HOFFMANN, 2010, p. 148).

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 81 15/02/2019 12:39

A avaliação é formativa quando informa cada estudante sobre seu percurso de aprendizagem, permitindo que tome consciência do seu próprio desenvolvimento e, assim possa dedicar-se aos aspectos que ainda se mostrem como fragilidades.

As avaliações realizadas no início do ano ou na abertura de uma nova sequência didática têm um papel diagnóstico. Seu propósito não é atribuir notas, mas conhecer o que os estudantes já sabem sobre determinado objeto de conhecimento. Dessa forma, respeita-se o percurso de aprendizagem de cada estudante, que, em uma perspectiva construtivista, faz-se a partir da articulação entre os novos saberes e os esquemas mentais anteriormente construídos, promovendo comparações, revisões e modificações, que são a base da construção de novos conhecimentos.

Para realizar esse diagnóstico, o professor coloca em ação estratégias diversificadas de avaliação inicial, que podem ser realizadas mediante a observação sistemática dos estudantes e a proposição de questionamentos, exercícios, debates, produções escritas e, até mesmo, sondagens ou testes – a depender do que é preciso saber e do nível de desenvolvimento do estudante – que lhe permitam diagnosticar os conhecimentos prévios e saber mais sobre as especificidades de cada turma. Essa avaliação – que também pode ser denominada como diagnóstica – é, portanto, uma importante ferramenta para o planejamento docente, sendo essencial ao ajuste entre o que se almeja ensinar e o nível de desenvolvimento em que uma turma realmente está.

Se, ao longo de um ano letivo, estão previstas múltiplas aprendizagens relacionadas a diferentes componentes curriculares, como saber se as crianças ou adolescentes têm aprendido o que é desejável? A resposta a essa questão passa pelo acompanhamento individual do percurso de desenvolvimento cada estudante, que é o cerne da avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa.

Para Hadji (2001), a avaliação assume caráter formativo apenas quando contribui para a regulação das atividades de ensino, isto é, quando traz informações sobre o desenvolvimento de cada estudante, permitindo ao professor regular sua ação e reorganizar o trabalho pedagógico a partir das necessidades reais de sua turma e das especificidades de cada estudante. Portanto, avaliar é uma ação que vai além da coleta de dados, pois requer a interpretação das informações obtidas por diferentes instrumentos e a tomada de decisão com vistas à adaptação das propostas de ensino. Além disso, a avaliação é formativa quando informa a cada estudante sobre seu percurso de aprendizagem, permitindo que tome consciência do seu próprio desenvolvimento e, assim, possa dedicar-se aos aspectos que ainda se mostrem como fragilidades. Dessa forma, a avaliação formativa é aquela que acontece processualmente e está a serviço da aprendizagem.

Ao final do ano ou ao término de uma determinada sequência didática, a avaliação também pode ser exercida com a finalidade de verificar aprendizagens construídas pelos estudantes, comparando o desempenho alcançado com aquele que se pretendeu desenvolver. Essa avaliação assume o caráter cumulativo (ou somativo), ao procurar aferir a aprendizagem acumulada pelos estudantes ao término de um ciclo de aprendizagens. Essa avaliação também permite ao professor tomar decisões acerca do seu processo de ensino, pois tem evidências das aprendizagens que foram consolidadas, bem como daqueles objetos de aprendizagem que precisam ser retomados com a turma, a partir de diferentes estratégias de ensino. É importante considerar que

> "avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não" (WEISZ, 2009, p. 95).

O quadro a seguir sintetiza os três tipos de avaliação – diagnóstica, formativa e cumulativa – e suas principais características:

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 82 15/02/2019 12:39

	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO FORMATIVA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA (ou somativa)
OBJETIVO	• Identificar o conhecimentos prévios dos estudantes e subsidiar o planejamento docente.	• Promover o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes; • Oferecer subsídios para a regulação do trabalho docente (análise e replanejamento); • Trazer indicativos acerca da aprendizagem de cada estudante, favorecendo os processos de autoavaliação e autorregulação.	• Verificar o que os estudantes aprenderam. • Analisar a necessidade de retomada ou não do trabalho pedagógico voltado a determinado objeto de aprendizagem, orientando futuros encaminhamentos do docente.
QUANDO REALIZAR?	• No início do trabalho voltado a um novo objeto de conhecimento. **(ANTES)**	• Ao longo de todo trabalho pedagógico voltado a um determinado objeto de conhecimento. **(DURANTE)**	• Ao término do trabalho pedagógico relacionado a um determinado objeto de conhecimento. **(DEPOIS)**

A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO

A aprendizagem ocorre a todo instante e evidencia-se na ação dos estudantes. Dessa forma, a observação atenta do professor traz indicações sobre as relações de cada aprendiz com o conteúdo trabalhado, bem como permite conhecer como ocorrem suas interações com outros colegas de turma e com os materiais e espaços educativos que lhe são ofertados.

Observar é uma ação que exige a definição prévia do que se pretende observar. Para tanto, é essencial que o professor construa um roteiro (ou ficha) de observação que traga parâmetros do que será analisado, trazendo foco a essa ação. Essa ficha pode conter, por exemplo, as perguntas que o professor precisa responder ao observar as crianças ou adolescentes. Dessa forma, o olhar docente tem um direcionamento claro, trazendo maior objetividade a esse exercício investigativo.

Em um contexto de brincadeiras, por exemplo, a criança pode estar envolvida em situações de aprendizagem planejadas pelo professor e que preveem o uso autônomo de diversos brinquedos dispostos na sala de aula ou em outros espaços educativos. Enquanto as crianças brincam, o professor, atento às manifestações de cada uma, tem um roteiro de observação para guiar seu olhar sobre cada estudante, contendo questões orientadoras a responder, tais como: com quem ela brinca? Quais os brinquedos pelos quais demonstra preferência? Como se relaciona com os outros colegas? Entre outras possibilidades.

O professor que, no exemplo acima, observava sua turma brincando, pode concluir que precisa fazer intervenções específicas com uma determinada criança, ajudando-a a desenvolver estratégias para interagir com seus colegas e, assim, aprender a brincar em parceria. Pode perceber, ainda, que precisa promover modificações na seleção dos materiais e na organização dos espaços para promover outras experiências às crianças, entre outras tomadas de decisão.

O uso de uma ficha enquanto roteiro de observação permite ao professor manter um foco específico e objetivo ao longo de sua investigação. Considerando que há campos para respostas e anotações acerca dos aspectos observados sobre cada estudante, os dados obtidos favorecem análises e reflexões posteriores, trazendo pistas relevantes sobre o processo de aprendizagem individual. Além de fundamentar a ação docente na proposição de futuras intervenções,

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 83 15/02/2019 12:39

esses dados também podem subsidiar a elaboração dos relatórios descritivos, que constituem a principal estratégia de registro e acompanhamento das crianças na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental.

As informações coletadas pelos professores por meio da observação direta dos estudantes podem ser complementadas com os próprios registros das crianças, sejam desenhos, produções diversas, ou gravações em áudio e vídeo. A partir desses diferentes registros, esse profissional pode apoiar o aprendiz a reconhecer seu próprio percurso de aprendizagem, comunicar as famílias sobre o desenvolvimento de cada criança ou adolescente e, principalmente, obter informações essenciais sobre o percurso de aprendizagem para planejar futuras intervenções.

A observação e o registro não são prerrogativas da Educação Infantil. Professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental também podem promover atividades descentralizadas, em que os estudantes, estando em duplas, grupos, ou até mesmo em situações individuais, possam ser observados a partir de determinados parâmetros, previamente definidos. Se um determinado estudante faz uma leitura em voz alta, o professor pode fazer anotações sobre o seu desempenho que tragam referências para oferecer-lhe uma devolutiva, indicando seus avanços e os aspectos de sua aprendizagem, nos quais ainda precisa investir. O professor, nesse caso, também tem indicadores do que ainda precisa fazer para que esse estudante avance no que diz respeito a essa prática de leitura.

Um estudante mais experiente, que apresenta um seminário ou realiza um experimento científico, também pode ser observado durante sua atividade e assim oferecer pistas sobre o que já sabe e o que precisa, ainda, aprender acerca do objeto de aprendizagem em questão. Essas observações também podem ser utilizadas como parâmetros de uma devolutiva para cada estudante, permitindo que ele reconheça e modifique seu próprio percurso de aprendizagem. Os estudantes podem, inclusive, conhecer previamente os pontos de observação do professor e, também, exercerem, a partir dos mesmos parâmetros, autoanálises do seu próprio processo de aprendizagem.

Em todos os casos, o que está em jogo é realizar observações objetivas sobre o desempenho dos aprendizes para, a partir dos dados obtidos, aprimorar as situações de aprendizagem e promover o desenvolvimento.

OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS PARA A AVALIAÇÃO

A estruturação de uma proposta de ensino requer contextos de diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens. Embora a prova seja um instrumento muito utilizado no Ensino Fundamental, é importante considerar a possibilidade de obter informações sobre o desempenho dos estudantes a partir de diferentes atividades avaliativas, que podem ser propostas individualmente, em duplas ou grupos, conforme a intencionalidade do professor. Os trabalhos escritos e a apresentação de seminários são exemplos de outras estratégias que podem ser utilizadas pelos professores, para além das provas ou testes, para compreender o percurso de aprendizagem e, assim, avaliar.

Qualquer que seja o instrumento escolhido, é fundamental sua articulação com os objetivos de aprendizagem e os conteúdos efetivamente trabalhados. Os critérios avaliativos, bem como as orientações sobre como realizar as tarefas propostas, devem ser claros e precisam ser explicitados previamente, favorecendo o desempenho dos estudantes a partir da compreensão do que lhes é solicitado. Assim, "a percepção correta, pelo aluno, do alvo visado é uma das condições de seu êxito." (HADJI, 2001, p. 18).

O professor também pode promover contextos de autoavaliação, em que os estudantes conhecem e refletem sobre seus próprios percursos de aprendizagem. A partir de indicadores previamente definidos, que podem estar relacionados à participação nas aulas, à realização das tarefas, ao alcance de alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ou ao domínio de determinados conteúdos, o estudante pode analisar seu próprio desempenho, conhecendo seus pontos fortes, bem como suas necessidades,

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 84 15/02/2019 12:39

favorecendo, assim, a aprendizagem da autorregulação. Esse tipo de avaliação pode ser realizada, entre outros instrumentos, por meio de rubricas.

A rubrica consiste em uma tabela (ou roteiro) que apresenta os critérios de avaliação a partir de uma descrição objetiva do nível de desempenho esperado para cada estudante. A partir do parâmetro tido como ideal, o instrumento apresenta um leque de níveis de desempenho e, assim, permite classificar e analisar o contexto de cada estudante, identificando em que medida ele se aproximou ou se distanciou do que era esperado no seu processo de aprendizagem.

A pré-definição do desempenho esperado traz objetividade à avaliação e permite ao estudante compreender, previamente, o que é desejável que ele atinja em cada contexto de aprendizagem. A avaliação por rubricas coloca luz sobre os aspectos qualitativos e não meramente classificatórios da avaliação, visto que seu maior objetivo é descrever um desempenho e não apenas quantificá-lo com uma determinada nota. Além disso, contribui para o planejamento docente e, ao trazer pistas sobre o real desempenho do estudante, favorece a proposição de devolutivas.

Independentemente do instrumento empregado, a avaliação da aprendizagem está voltada à obtenção de parâmetros sobre o percurso de cada estudante e deve fomentar a (re)organização do trabalho docente com vistas a dar condições para que todos os estudantes avancem e alcancem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para cada etapa de escolarização, tendo respeitados seus ritmos próprios de aprendizagem.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 85 15/02/2019 12:39

Referências

1ª PARTE

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia de ensino: primeiras aproximações**. Educar em Revista, n. 13, p. 93-100, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601997000100007 Acesso em 08 jul. 2018.

BARANAUSKAS, M. C. C.; MARTINS, M. C. ABInv **Aprendizagem Baseada na Investigação** – A Metodologia. In: VALENTE, J.A; BARANAUSKAS, M. C. C.; MARTINS, M. C.. (Org.). ABInv – **Aprendizagem baseada na investigação**. 1ed. Campinas: UNICAMP NIED, 2014, v. 1, p. 42-64.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Penso Editora, 2015.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. (Obras Escolhidas v. 1). São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ**. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**: estudantes e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CARVALHO, José Sérgio de. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?** In: Pro-Posições, vol. 13, n. 3 (39), set-dez. 2002. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/39-artigos-carvalhojs.pdf. Acesso em 24/09/2018.

Cohen, Elizabeth G.; Lotan,Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo – estratégias para sala de aula**. São Paulo. Penso, 2017.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DOLL JR., William E. Currículo: **uma perspectiva pós-moderna**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERREIRA, M.V.;ZURAWSKI, M.P.V. **Formação de professores e currículo integrado**. Revista Educação Infantil 2ª Edição. São Paulo: Segmento. Out/2011. Ps. 60-75.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa / Emilia Ferreiro; tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

FREUD, Sigmund. **Escritores criativos e devaneio**. vol. IX (1907-08), 1907.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 86 15/02/2019 12:39

GONSALES, P. (org.). **Kit Design Thinking para Educadores – Versão em Português**. São Paulo: Instituto EducaDigital, 2010. (Licença CreativeCommons) Disponível em:<http://www.dtparaeducadores. org.br> Acesso em: 08 jul. 2017

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Artmed Editora, 2002.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**. Campinas: F. E./UNICAMP, mimeo, 1993.

MAZUR, Eric. **Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Penso Editora, 2015.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

PALANCH, W. B. L. (2016). **Mapeamento de Pesquisas sobre Currículos de Matemática na Educação Básica Brasileira (1987 a 2012)**. Tese de Doutorado em Educação Matemática. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PALANCH, W. B. L.; PIRES, C. M. C. (2017). Um Panorama das Pesquisas Centradas nas Implementações e Organizações Curriculares no período de 1987 a 2012. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 19, n. 03, p. 1039-1056.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**. São Paulo: SME: COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHLEMMER, E. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 19, p. 1-12, 2016.

SOLIGO, R. A.; SANTOS, T. S.; SILVEIRA, R. F. K.. **O planejamento no ciclo da alfabetizaçã**o. 2013. (Programa de rádio ou TV/Mesa redonda). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uezv48sdKHM. Acesso em 24/09/18.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 87 15/02/2019 12:39

2ª PARTE

LÍNGUA INGLESA

ANDERSON, Lorin W. et al. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition. **White Plains, NY: Longman,** 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CAMERON, Lynne. **Teaching Language to Young Learners.** Cambridge: Cambridge University Express, 2002.

CONZETT, Jane. **Teaching collocation: Further developments in the lexical approach.** Thomson Heinle, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** Psychology Press, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": New literacies, new learning. In: **Pedagogies: An international journal,** v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. New media, new learning. **Multiliteracies in motion: Current theory and practice,** v. 87, p. 103, 2009.

CORACINI, Maria José. **Identidade e Discurso.** São Paulo: Argos, 2004.

CORACINI, Maria José. **A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade.** São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa; MAGALHÃES, Isabel. **Práticas Identitárias: língua e discurso.** São Paulo: Claraluz, 2006.

CREESE, A. & BLACKLEDGE, A. **The Routledge Handbook of Language and Superdiversity.** London: Routledge, 2018

DONALDSON, Margareth. **Children's minds.** New York: W.W. Norton & Company, 1979.

DONNINI, Lívia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GRAVES, K. (org.). **Teachers as Course Developers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GIBSON, J.J. (1979) *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton-Mifflin Company, 1986.

GRIGOLETTO, Marisa; CARMAGNANI, Anna Maria. **Inglês Como Língua Estrangeira: Identidade, Práticas e Textualidade,** São Paulo. 2001.

KALANTZIS, M, COPE, B & HARVEY, A. "Assessing Multiliteracies and the New Basics." In *Assessment in Education*, Vol. 10, no. 01, March 2003, Carfaz Publishing.

KALANTZIS, M & COPE, B. "Designs for Learning" in *E-learning*, Volume 01, number 01, 2004.

KALANTZIS, M & COPE, B. "Language Education and Multiliteracies." In MAY, S. & HORNBERGER, N. H. (org.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume I: Language Policy and Political Issues in Education pp. 195-211. 2008 Springer Science+Business Media LLC.

KENSKI. V. M. *Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente*. Revista Brasileira de Educação/ANPED, SP, 1998. http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf.

KERN, R. **Literacy and Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age.** Routledge, 2003.

LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica do inglês. São Paulo: Parábola,** 2005.

LEWIS, Michael. **The lexical approach.** Hove: Language teaching publications, 1993.

LIGHTBOWN, Patsy & M.; SPADA, Nina. **How languages are learned.** Oxford, UK: Oxford University Press, 2013

LOPES, Alice Casimiro; & MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZI & PÁDUA, "Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentidos de um clássico infantil." In ROJO, R. & MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 88 15/02/2019 12:39

LUNA SCOTT, Cynthia. **The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?.** UNESCO, 2015.

MARSH, David. **Content and Language Integrated Learning:** The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential, 2002.

MELO, OLIVEIRA & VALEZI. "Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais." In ROJO, R. & MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MICCOLI, Laura. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the discourses of colonialism.** Routledge, 2002.

_____. **Global Englishes and transcultural flows.** Routledge, 2006.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge university press, 2014.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana R. Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.** Campinas: Pontes, 2010.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola.** Parábola Ed., 2012.

SIEMENS, George. Connectivism: A learning theory for the digital age. 2004 Retrieved from http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm.

_____. **Knowing knowledge.** Lulu. com, 2006.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review,** v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

THORNBURY, Scott. **About language: Tasks for teachers of English.** Ernst Klett Sprachen, 1997.

WIDA CONSORTIUM et al. WIDA English language proficiency standards. **Madison, WI: State of Wisconsin.** 2004.

YULE, George. **The study of language.** Cambridge: Cambridge University Express, 1997.

AVALIAÇÃO

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliar:** respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2009.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 89 15/02/2019 12:39

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 90 15/02/2019 12:39

Anexos

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 91 15/02/2019 12:39

ANEXO 1
Metodologias Ativas

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Projetos potencializa o trabalho interdisciplinar

A teoria define projeto como uma modalidade organizativa que tem por objetivos a realização de atividades associadas dentro de um período de tempo e que resultam em um produto final (LERNER, 2002). É uma modalidade privilegiada para o trabalho interdisciplinar e colaborativo. A proposição de uma Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) pressupõe a adoção de uma metodologia de ensino que privilegie essa modalidade organizativa. Ademais, Bender (2015, p. 9) define ABP como "um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções".

Podemos apreender destas definições que trabalhar por meio da ABP está para além da adoção de projetos como metodologia de ensino. Compreende a transposição de situações reais para a sala de aula com o objetivo de ensinar conceitos e o conhecimento científico inerente aos conteúdos escolares.

Nesta configuração, o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento se dá a partir de uma pergunta complexa, um desafio proposto ou problema detectado. Os estudantes são instigados a elaborar hipóteses, discuti-las, buscar recursos e, consequentemente, encontrar soluções para seus desafios, de forma colaborativa. Assim, a pesquisa é ponto fulcral na ABP. Não a simples pesquisa que direciona e encontra respostas. Mas uma pesquisa que se pretende norteadora de discussões, criteriosa na medida em que analisa conteúdos encontrados na internet em relação a sua veracidade e relevância. Conforme discutido no capítulo sobre metodologias ativas, a transposição de informação em conhecimento é tarefa desafiadora e é justamente essa a função de mediação do professor.

É fundamental, ainda, a percepção docente de que ao se utilizar esta metodologia ativa, a proposição de temática para o projeto deve partir do contexto real dos estudantes; ou seja, não é razoável que sejam definidas temáticas que em nada dialogam com as necessidades e/ou curiosidades dos alunos, tampouco são conteúdos escolares definidos pelas diretrizes curriculares. Tal equilíbrio entre o que os estudantes desejam aprender e os objetivos de aprendizagem do currículo

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 92 15/02/2019 12:39

é fundamental. É possível, por exemplo, já na Educação Infantil, introduzir conhecimentos sobre fauna a partir do interesse das crianças sobre animais domésticos. Com os maiores, é possível iniciar um projeto que aborde as temáticas consumo responsável e redes sociais, que, similarmente, contemplam o eixo Probabilidade e Estatística do currículo de Matemática.

Por seu caráter interdisciplinar, a ABP favorece o trabalho integrado dos professores da escola. Diferentes saberes são necessários para que os estudantes cheguem aos resultados e/ou produtos finais. Assim, um único projeto pode incorporar diferentes componentes curriculares e aproximar a escola da realidade dos estudantes.

Por fim, ao planejar o trabalho com ABP é necessário prever a concretização do produto final, conforme previsto para a modalidade organizativa. Não se trata somente de materializar algo com exposição de materiais, mas se pode, por exemplo, realizar uma exposição oral da pesquisa, compartilhando os conhecimentos com outras turmas da escola. Assim, todo o processo poderá ser retomado e as aprendizagens tornar-se-ão ainda mais significativas.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 93 15/02/2019 12:39

APRENDIZAGEM BASEADA NA INVESTIGAÇÃO (ABINV)

A curiosidade, nata à criança, a favor da aprendizagem

Crianças são, por natureza, curiosas. Estão constantemente fazendo perguntas e têm ânsia por conhecer, cada vez mais, o mundo que estão descobrindo. Esse é, justamente, o ponto de partida para a metodologia da Aprendizagem Baseada na Investigação (ABInv). Dar a investigação um caráter científico e ressignificá-la é o que a ABInv busca: é fazer ciência em vez de estudar os conhecimentos acumulados sobre ciência; é pensar que a aprendizagem vai além da reprodução dos conteúdos pré-estabelecidos e de resultados de busca na Internet. (Baranauskas e Martins, 2014).

Investigar implica em ouvir hipóteses sobre as dúvidas. Assim, antes mesmo de serem instigados a pesquisar sobre os assuntos em pauta, os estudantes precisam ser estimulados a emitir suas opiniões e pressupostos acerca do conhecimento em questão. Dessa forma, poderão confrontar o que pensavam com o conhecimento científico e validar ou ressignificar seus saberes. Este é um movimento essencial à construção e aquisição de conhecimentos.

Logo, a adoção da ABInv requer a escuta atenciosa e respeitosa de todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. O docente necessita não apenas ser um ouvinte atento, mas também estimular nos estudantes uma postura participativa e respeitosa em relação às ideias e opiniões dos colegas, conforme explicitam os Objetivos Gerais de Aprendizagem deste documento curricular. Essa troca de experiências pode ser novamente vivenciada após as investigações realizadas, permitindo a circulação de percepções, a realização de inferências, entre outros conhecimentos.

Nessa metodologia ativa é, ainda, papel do professor, instigar a curiosidade e mais do que isso, estimular e dar condições aos estudantes para que busquem as respostas a suas indagações. Não raro a escola é responsabilizada por inibir a curiosidade das crianças. Desse modo, ao empregar a ABInv, o docente, diferentemente de dar respostas prontas, precisa elucidar os caminhos pelos quais é possível "investigar". A internet é amplo campo para tal, entretanto não é a única fonte de informações. Os diferentes espaços escolares, os saberes dos mais experientes, os livros e mesmo as pesquisas acadêmicas compõem um vasto *corpus* de pesquisa.

Importante mencionar que é comum se associar a metodologia de ABInv à investigação científica proposta para o componente curricular de Ciências, entretanto, as demais disciplinas, similarmente, oferecem muitas possibilidades de exploração e de aprendizagens a partir da investigação.

As metodologias de ABP e ABInv se articulam e podem ser utilizadas de maneira concomitante.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 94 15/02/2019 12:39

DESIGN THINKING

Ouvir, criar e implementar

O *Design Thinking* (DT) tem por objetivo principal a criação de ideais e produtos que atendam a demandas reais, por meio de soluções colaborativas. Inspirada no modo de trabalhar de designers, o DT, mais do que uma metodologia, pode ser compreendido como uma abordagem que, quando aplicada no contexto educacional, pode ser grande aliada do processo colaborativo de aprendizagem.

De modo similar ao proposto por todas as metodologias ativas, o DT coloca os alunos na centralidade do processo educativo e lhes confere maior poder de criatividade e autonomia para a tomada de decisões. Ao ouvir, criar e implementar, os estudantes experimentam as diferentes etapas de trabalho recorrentes a designers e experienciam importantes capacidades em cada uma das fases.

O ouvir está relacionado à escuta necessária aos que demandam o produto ou ideias que solucionem algum problema ou mesmo que melhorem condições. A criação, fase seguinte, passa por materializar ideias e sugestões para a invenção criativa. Enquanto o implementar é a fase do colocar em prática o produto ou ideia, prevendo seus necessários ajustes e adequações à demanda inicial. Toda essa proposição que, a primeira vista pode parecer técnica e mecanizada, ganha vida ao ser transposta para a educação e pormenorizada. Gonsales (2010), ao traduzir o DT, indica cinco etapas fundamentais ao uso da abordagem na educação, a saber:

- **Descoberta:** é a etapa em que se busca o real entendimento da demanda. Está associada ao "ouvir" as reais necessidades e proporcionar o bom entendimento do desafio. As formas de escuta, aqui, podem ser muitas, desde uma reunião entre os envolvidos no processo de criação até a elaboração de questionários e entrevistas. Coletar dados e informações é fundamental para o processo de criação, uma vez que o objetivo é dar respostas cada vez mais ajustadas ao desafio proposto. Para se obter boas respostas, é essencial saber fazer boas perguntas. Esse exercício de criação de questionários ou perguntas norteadoras da escuta é um rico momento de aprendizagem, uma vez que, de forma colaborativa, os estudantes são estimulados a pensar sobre o que precisam e desejam saber daqueles que demandam a solução. A descoberta é o ponto de partida para o planejamento das ações subsequentes.
- **Interpretação:** realizada a escuta e a coleta de informações é preciso compreendê-los. Trata-se de encontrar significados para os dados coletados e transformá-los em oportunidades de ação. Com os estudantes, é possível realizar as articulações entre os saberes que já possuem e de que forma eles podem ser de ajuda para que se compreenda e, por que não dizer, facilite a análise das informações com vistas à proposição de ideias.
- **Ideação:** o termo pode ser compreendido como geração de várias ideias. Nessa etapa, a utilização de *brainstorming* para a escuta dos envolvidos com a solução do desafio é uma importante estratégia. Além disso, a ideação estimula a exposição de ideias, a criatividade e o posicionamento diante de determinado tema ou assunto. Mesmo as ideias mais utópicas, devem ser consideradas e registradas em palavras, ou frases curtas, que podem ser registradas na lousa, post-its, no computador, etc.; com o objetivo de serem recuperadas para análise.
- **Experimentação:** é a etapa de materializar as ideias e torná-las tangíveis para a proposição de soluções. A construção de protótipos é atividade inerente a essa etapa. Esses protótipos, não necessariamente, são as soluções definitivas aos desafios, uma vez que receberão *feedback* e serão aprimorados. Para a elaboração de protótipos, é possível utilizar-se de todos materiais e recursos disponíveis. Há protótipos realizados por meio de lixo eletrônico reciclado, enquanto outros realizados em ambientes virtuais (como pode ser o caso dos *storyboards*), entre outros exemplos. O importante é experimentar e dar vida às etapas anteriores do DT.
- **Evolução:** em posse dos protótipos é hora de ouvir o que os demandantes e demais partícipes do processo tem a dizer. Pode-se traduzir essa etapa como

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 95 15/02/2019 12:39

o momento do *feedback*, em que receberão críticas e sugestões, sempre com vistas ao aprimoramento da ideia inicial e, consequente evolução. É possível, ainda, envolver agentes externos nessa etapa, desde que sejam contextualizados das etapas que precedem a elaboração do protótipo, bem como do desafio que o DT tem a superar. Esses agentes podem ser, desde estudantes de outras turmas, até especialistas que podem contribuir com a temática do DT.

Em todas as etapas, a documentação do processo é fundamental, pois permite a retomada e a análise, tanto das evoluções, quanto dos conhecimentos adquiridos pelo grupo envolvido no DT. A própria concepção desta metodologia favorece o trabalho integrado e articulador e tem centralidade no processo, características recorrentes às metodologias ativas de aprendizagem.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 96 15/02/2019 12:39

APRENDIZAGEM ENTRE PARES

O agrupamento produtivo e intencional por um objetivo em comum

A interação entre alunos sempre se mostrou uma eficaz estratégia de ensino. A metodologia de aprendizagem por pares – *peer instruction* (MAZUR, 2015) – favorece propostas colaborativas e o desenvolvimento de metodologias ativas de ensino. Além das características relacionadas ao trabalho colaborativo e de protagonismo, já mencionadas anteriormente, o trabalho com essa metodologia implica em mediação docente desde a proposição dos pares até o monitoramento do processo educativo.

O agrupamento dos estudantes em duplas não é aleatório, antes, intencional. Os alunos são organizados a partir de conhecimentos, habilidades e competências distintas, porém complementares, para que, de fato, aprendam ou com o outro. Aquele que assume, em determinado conteúdo ou proposta, o lugar de "quem explica" é tão beneficiado quanto aquele que ocupa o lugar de "quem recebe" a explicação, visto que a aprendizagem é via de mão dupla e os papéis se invertem a todo momento, gerando troca de saberes e experiências.

É comum no trabalho em duplas, em especial entre crianças pequenas, que uma delas tenha a tendência de assumir o domínio e, por exemplo, resolver a proposta individualmente. O olhar atento do docente para que os estudantes não assumam tal postura é primordial, além do diálogo constante para que compreendam suas "funções" neste agrupamento. Trata-se da sensibilidade docente, discutida no tópico que trata dos agrupamentos para metodologias ativas de nosso currículo.

Ademais, as duplas necessitam de uma tarefa, meta ou objetivo em comum, que pode ser definida pelo professor mediante os conteúdos e objetivos de aprendizagem, ou pelo próprio grupo de alunos. O importante é garantir a troca de conhecimentos e posterior apresentação dos resultados obtidos. Por exemplo, numa proposta de atividade em que os alunos são desafiados a resolver problemas, ambos podem formular suas hipóteses, confrontá-las, chegar a uma conclusão única, para então expor a toda turma.

Durante todo o processo, a supervisão docente é estratégia fundamental para que os pares possam se expressar e interagir em suas duplas, além de possibilitar a intervenção docente mais acertada possível, uma vez que a aprendizagem entre pares potencializa o tempo e permite ao professor atuar somente quando esgotadas as possibilidades de construção de conhecimentos entre as duplas. Não se trata de delegar o ensino aos estudantes, mas de colocá-los como protagonistas de sua aprendizagem e permitir-se não ser a única fonte de conhecimento da sala de aula.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 97 15/02/2019 12:39

SALA DE AULA INVERTIDA

O estudante como protagonista de sua aprendizagem

A metodologia de ensino de sala de aula invertida (*flipped classroom*, em inglês) é, entre as metodologias ativas aqui discutidas, a que mais evidencia o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem. Em sua proposta, estudantes conhecem previamente os conteúdos das aulas, por meio de vídeos gravados pelos docentes e, durante as aulas, discutem com autonomia e num movimento colaborativo, sobre os saberes adquiridos, além de esclarecer suas dúvidas e realizar atividades acerca do conteúdo.

A possibilidade de acessar o conteúdo das aulas em vídeo, possibilita aos estudantes que o recuperem quantas vezes julgarem necessários, além de permitir que façam pausas e registrem suas dúvidas para posterior pesquisa ou consulta ao docente, quando da discussão em sala de aula.

Essa metodologia exige um grau de autonomia e maturidade dos estudantes maior do que as demais apresentadas, uma vez que a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem nem sempre é possível com os muito pequenos, de forma autônoma. Mas já é possível, no Ensino Fundamental 1, introduzir a proposta, ainda que com gravações de curta duração ou com o auxílio dos responsáveis, mas que permitam a discussão na sala de aula – o que não pode ser renunciado.

A disponibilização do conteúdo, sobretudo em meio virtual, permite ao aluno recorrer a ele quantas vezes se fizer necessário. Além disso, a possibilidade de estudar com antecedência os conteúdos fornece aos estudantes a confiança necessária para se expressar durante aulas que, inevitavelmente, necessitam ser dialogadas.

A adoção da metodologia ativa "sala de aula invertida" exige planejamento e organização por parte do docente, além de domínio de conteúdos escolares; mas, acima de tudo, versatilidade para lidar com o inesperado. É importante esclarecer isso, pois, ao proporcionar ao aluno contato com o conteúdo, antes mesmo de qualquer discussão ou introdução, deve se esperar um amplo entendimento do conteúdo abordado. Entretanto, sistematizar os conhecimentos e encaminhar as discussões para que objetivos de aprendizagem sejam atingidos, é função principal do professor no processo de ensino e de aprendizagem.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 98 15/02/2019 12:39

APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS E GAMIFICAÇÃO

O potencial de jogos e games para a aquisição de conhecimentos escolares

O interesse de crianças e jovens por jogos e games, já há algum tempo, é observado por educadores que os utilizam das mais distintas formas para o ensino de conteúdos escolares e com o objetivo de, entre outros, desenvolver o raciocínio lógico. Por seu caráter desafiador e lúdico, os jogos são sempre bem-vindos entre os alunos e potencializam aprendizagens e trabalho colaborativo. No entanto, empregar uma metodologia de Aprendizagem Baseada em Jogos e Gamificação implica em mais do que utilizar jogos e games nas práticas escolares, envolve, ainda, criá-los de forma colaborativa.

Entretanto, é importante ponderar que os jogos digitais têm ocupado grande parte deste cenário. Porém, o "digital", não é pré-requisito para o uso desta metodologia. Promover aprendizagem por jogos e gamificação implica a adoção da mecânica e elementos dos jogos, digitais ou tradicionalmente analógicos, a fim de motivar e engajar. Isso pode incluir o uso de regras, recompensas, fases, progressão; o importante é tornar a experiência emocionante e divertida. Schlemmer (2016) aponta para alguns dos elementos do uso de jogos na aprendizagem que, para a autora, não podem ser descartados quando se espera engajamento e motivação, por parte dos estudantes.

- **Regras:** são essenciais à definição dos caminhos, limites e possibilidades para o alcance dos objetivos e metas. Podem ser elaboradas pelo grupo de alunos envolvidos no processo de aprendizagem e negociadas à medida que são aplicadas. Esse já é um importante movimento que desenvolve a competência comunicativa e o respeito necessário ao ato de ouvir.
- **Metas e Objetivos:** são a razão pela qual se joga, indicam o final de um percurso. Os objetivos de um jogo podem ser muitos: desde completar uma lista de palavras para estudantes em fase de alfabetização, até "salvar" o planeta de uma epidemia por meio de misturas químicas potentes, para estudantes dos anos finais. O importante é ter metas e objetivos bem definidos e claros aos participantes.
- **Resultados e feedback:** são os norteadores do jogo, pois indicam se as escolhas realizadas são corretas ao indicar o progresso, os possíveis resultados e devolutivas para o jogador. O compartilhamento dos resultados do jogo precisa ser pensado cuidadosamente, em especial com os menores. A competição, inerente ao ato de jogar, pode se tornar um problema quando não assimilada positivamente entre os estudantes. Por essa razão, é essencial não dar ênfase à competição e fazer da exposição dos resultados dos grupos ou dos alunos, um processo natural e constante por meio de *feedbacks* positivos que se constituam devolutivas norteadoras dos próximos passos ou das próximas jogadas. O objetivo maior da aprendizagem baseada em jogos não é o resultado final, mas o processo.
- **Interação:** elemento essencial, a interação permite que os "jogadores" se relacionem entre si e com os demais elementos que compõe o jogo. Em jogos da internet é comum a presença de *chats* ou outros meios de comunicação entre os jogadores, com o objetivo de colocá-los em contato, simultaneamente, a ação de jogar. Na escola, tal interação é ainda mais fluida e permite criar estratégias, códigos próprios e até linguagens para compor a forma de interação ideal da turma.
- **Representação ou enredo:** refere-se à temática eleita como pano de fundo do jogo. Alguns jogos exploram, por exemplo, a Era Medieval como enredo de sua ação. Na escola, é possível propor diferentes cenários e espaços para compor o enredo dos jogos.

Parece difícil imaginar o uso de jogos e gamificação a partir dos pressupostos apresentados, mas, para ilustrar, tomemos por exemplo a brincadeira de "caça ao ovo", proposta para estudantes, geralmente no período da Páscoa.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 99 15/02/2019 12:39

- **Regras:** os estudantes não podem ver onde os ovos são escondidos e não podem caçar os ovos que não possuem seu nome.
- **Meta:** coletar o maior número de ovos com seu nome que conseguir encontrar.
- **Resultados e feedback:** pistas podem ser espalhadas pela escola dando dicas sobre o caminho que devem seguir. Podem ser desenhos, letras dos nomes, frases que contenham charadas, enfim, o desafio deverá ser ajustado de acordo com o grau de dificuldade que se deseja conferir ao jogo.
- **Interação:** o jogo pode ser proposto em duplas, grupos, ou mesmo individualmente. A interação, neste caso, não depende do agrupamento, mas da escolha das linguagens a serem utilizadas. Pode-se, por exemplo, dar fichas de dicas para alguns participantes, em dado momento, que se encontram e partilham a informação que leva ao caminho dos ovos.
- **Representação e enredo:** neste caso, está dado – a caça aos ovos de páscoa.

Além do dito, a aprendizagem por jogos e gamificação permite a criação de jogos, por estudantes maiores, que podem ser realizados com crianças menores; permite, ainda, a criação de desafios inter e extra classes e até mesmo para serem resolvidos por turmas de outras unidades que estejam em um mesmo ano do ensino.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 100 15/02/2019 12:39

APRENDIZAGEM PELO FAZER / REFAZER: MÃO NA MASSA

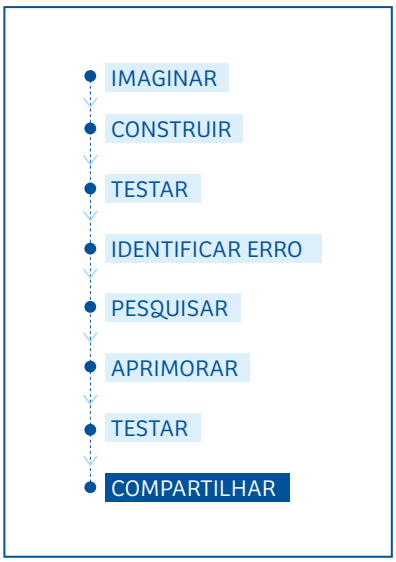
Interação e mão na massa

Já ouviu falar em "gambiarras"? Esses ajustes realizados para que algo seja concretizado, dentro de condições possíveis, são o ponto de partida para a criação do conceito de cultura ou movimento *maker*. Ele se caracteriza por atividades de fazer/refazer (*Maker/Tinkering*, em inglês), comumente nomeadas de atividade "mão na massa", que fomentam a criatividade e inventividade, o trabalho colaborativo, a autonomia e o protagonismo.

Na Educação Infantil, é comum para as crianças a brincadeira com massinha, blocos de montar, peças que se encaixam. No decorrer dos anos escolares, tais experiências tendem a ser deixadas de lado. A proposição da metodologia de aprendizagem fazer/refazer, ou mão na massa, é retomar tais vivências e dar espaço a inventividade que a materialização dos projetos privilegia.

Além disso, ao utilizar dessa metodologia, é possível dialogar diretamente com o conceito de cultura ou movimento *maker*, cada vez mais propagado nos meios em que se discute tecnologia e educação. Trata-se de uma cultura já instaurada e que ganha visibilidade com o advento das tecnologias. A possibilidade de compartilhar planos e projetos e de somar a eles, colaboradores, deu ao movimento *maker* a impulsão necessária a sua propagação no mundo. A robótica e a programação, atualmente, aliam-se aos movimentos *maker* e a metodologia mão na massa, para desenvolver seus projetos tecnológicos e inovadores.

Importante destacar o lugar do erro nesta metodologia. Por permitir a inventividade, tentativa e erro coexistem, retroalimentam-se e, neste movimento, geram aprendizagens. É um movimento dinâmico que pode ser entendido por:



A grande potencialidade do uso desta metodologia na sala de aula está na possibilidade de criação e de criatividade. É possível utilizar os mais distintos materiais para concretizar diversos projetos. Além disso, ao compartilhar suas ideias e projetos, os estudantes têm a chance de interagir com o mundo e, assim, adquirir experiências que extrapolam os muros escolares.

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 101 15/02/2019 12:39

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 102 15/02/2019 12:39

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 103 15/02/2019 12:39

Lingua Inglesa_EF2_Rev02.indb 104 15/02/2019 12:39