



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE
E INCLUSÃO
PRÓ-REITORIA DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO CESAD
REDE DE ALTOS ESTUDOS EM SEGURANÇA PÚBLICA
ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITOS INFANTO-JUVENIS NO AMBIENTE ESCOLAR
(ESCOLA QUE PROTEGE)

FERNANDA MOURA BEZERRA

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS PRIMEIROS CICLOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: superando as desigualdades sociais.**

São Cristóvão – SERGIPE
Janeiro, 2016

FERNANDA MOURA BEZERRA

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS PRIMEIROS CICLOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: superando as desigualdades sociais.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado em forma de Plano de Intervenção em cumprimento a uma das exigências para obtenção do título de especialista no Curso de Especialização em Direitos Infanto-Juvenis no Ambiente Escolar (Escola que Protege).

Eixo temático: Escola como espaço de promoção da cidadania e mediação de conflitos

Professor Orientador: M.S. Williams Souza Silva

**SÃO CRISTÓVÃO – SERGIPE
Janeiro, 2016**

Bezerra, Fernanda Moura, 2016.

O ensino de língua estrangeira nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental: superando desigualdades Sociais. – 2005. 110 f. : 30 cm.

Orientador: Williams Souza Silva.

Plano de Intervenção / Monografia (lato sensu) – Universidade Federal de Sergipe / Centro Superior de Educação a Distância. Eixo temático: Escola como espaço de promoção da cidadania e mediação de conflitos, 2016.

1. Língua Estrangeira. 2. Desigualdades sociais. 3. Cidadania I. Silva, Williams Souza. II. O ensino de língua estrangeira nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental: superando desigualdades Sociais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE
E INCLUSÃO
PRÓ-REITORIA DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO CESAD
REDE DE ALTOS ESTUDOS EM SEGURANÇA PÚBLICA
ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITOS INFANTO-JUVENIS NO AMBIENTE ESCOLAR
(ESCOLA QUE PROTEGE)

COMISSÃO JULGADORA

Plano de Intervenção do/a docente Fernanda Moura Bezerra intitulado O ensino de língua estrangeira nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental: superando as desigualdades sociais defendido e aprovado em _____ pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

(Examinador/a 1)

(Examinador/a 2)

(Orientador/a)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de prestar agradecimentos primeiramente aos meus pais, José Bezerra da Silva Filho e Gilzélia Moura Bezerra, assim como a minha irmã Rafaela Moura Bezerra, que me auxiliaram durante todo o processo prestando assistência para que pudesse concluir as leituras necessárias, além do apoio moral através de constantes incentivos para a conclusão do curso.

Contudo, devo a terminação deste trabalho a duas pessoas especiais, que apesar de não serem meus tutores foram peças essenciais para a montagem dele. Daniela Moura Bezerra Silva e Williams Souza Silva. Agradeço a Daniela por ter tirado todas as dúvidas que surgiram durante o curso, e por me auxiliar no estudo e desenvolvimento do tema, e agradeço especialmente ao professor Williams, que apesar de desconhecer o meu trabalho, prestou-se de bom grado a análise e construção dele.

Agradeço também à coordenação do curso pelo auxílio dado, e a coordenadora Cristine por me permitir adentrar na instituição estudada.

Obrigada.

“O Captain! my Captain! our fearful trip is done.” – Walt Whitman

RESUMO

O presente trabalho se propõe a expandir discussões levantadas no plano de ação desenvolvido no Curso de Aperfeiçoamento Educação em Direitos Humanos, que apresentava o ensino de língua estrangeira (LE) como elemento minimizador de desigualdades sociais. Em um mundo globalizado onde as relações, sejam elas pessoais ou profissionais, já não mais encontram fronteiras desde o advento da internet e o surgimento de novas tecnologias, conhecer uma segunda língua se firmou enquanto capital intelectual essencial para atender as novas demandas do mercado. Não ter acesso a uma LE, bem como limitá-la ao exercício de gramática- tradução, contradiz os objetivos educacionais preconizados na Constituição de 1988, de promover o desenvolvimento pleno, a cidadania e qualificar para o trabalho. Primeiramente, a plenitude do desenvolvimento baseada na concepção de dignidade humana não é alcançada, pois não são dadas as ferramentas necessárias para atender as demandas do novo mercado, e segundo, por não possibilitar a reflexão crítica a respeito de si mesmo e seu papel no mundo. Entender se este processo de legitimação das desigualdades ocorre na Escola Estadual São Cristóvão, e contribuir para a reversão dele são os objetivos específicos deste plano de intervenção.

Palavras-chaves: Língua estrangeira, desigualdades sociais, desenvolvimento pleno.

ABSTRACT

This paperwork proposes to expand the discussions raised in the action plan developed in the course of Human Rights Education Perfecting, which presented the teaching of a foreign language as an element capable of minimizing social inequalities. In a globalized world where the relations, either personals or professionals, no longer find barriers after the inventing of internet and the appearing of new technologies, to learn a new language took root as an essential intellectual capital to attend the new market demands. Not to have the access to a foreign language and limit itself to the exercise of grammar- translation contradicts the educational objectives professed in Brazil's Federal Constitution of 1988: promoting the full development, citizenship and qualifying for work. First, the plenitude of the human development based in the conception of human dignity can not be reached, once that it is not given the necessary tools to attend the market demands. Second, for not making possible the critic reflection of oneself and his/her part in the world. To understand if the process of inequalities legitimation happens in the school, Escola Estadual São Cristóvão, and contribute to its reversion are the specifics objectives of this intervention plan.

Key words: Foreign language, social inequality, development.

ANEXOS

AUTORIZAÇÃO

Autorizo para fim de conclusão do Curso de Especialização em Direitos Infanto Juvenis no Ambiente Escolar (Escola que Protege) com carga horária de 360h, no Campos da Universidade Federal de Sergipe, Aloísio Campos em São Cristóvão, promovido pela Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (RENAESP/SE), em parceria com o Centro de Educação Superior à Distância (CESAD) da Universidade Federal de Sergipe, Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a publicação das informações por mim mencionadas referentes às questões desta pesquisa.

Aracaju, 8 de Agosto de 2015.

Antônia Maria Santos de Aguiar

Cópia da autorização para uso dos dados coletados.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO.....	6
ABSTRACT	7
ANEXOS	8
SUMÁRIO.....	9
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
CAPÍTULO 2: DIAGNÓSTICO.....	19
CAPÍTULO 3: PLANO DE INTERVENÇÃO	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47

I. INTRODUÇÃO

A busca pelo entendimento sobre como aplicar e garantir os direitos de jovens e crianças no universo escolar brasileiro perpassa diversas discussões, a exemplo do modelo de gestão adotado pelas instituições, a formação do professor, a relação estabelecida entre professor e aluno, assim como o tipo de violência a que os alunos submetem outros e também são submetidos - além de outros tópicos.

Acreditamos que negar determinados conteúdos disciplinares, a exemplo, da Língua Inglesa, representa na sociedade contemporânea uma forma de reprodução de desigualdade social, e deste modo se constitui uma forma de violência simbólica, pois descumpre os objetivos previstos na Constituição de 1988.

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p.1)

Por este motivo, o objeto que elegemos como foco de análise neste trabalho é em que medida o ensino de língua estrangeira no ensino público tem sido capaz de permitir que os estudantes alcancem sua formação plena defendida no Estatuto da Criança (ECA) em seus artigos terceiro e quinquagésimo terceiro, os quais afirmam que a eles seriam dadas “[...] oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social [...]”(BRASIL, 1990, art. 3), de modo a garantir a efetivação de seus direitos, dentre os quais a educação “[...] visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa. Preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. ” (BRASIL, 1990, art. 53). Para tanto, demos atenção a Escola Estadual São Cristóvão, situada no bairro Luzia, que oferta como modalidades de ensino a Educação Especial e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

A escolha desta temática, bem como desta unidade de ensino deu-se pela necessidade de compreender como o universo do ensino público tem sido capaz de adaptar seu currículo, ainda em idades iniciais de ensino formal, de modo que acompanhem as mudanças econômicas e sociais que têm gerado novas demandas impulsionadas pela globalização dos mercados.

Segundo Libâneo (2010), o processo de globalização tem acirrado as relações entre educação e exploração no novo modelo de produção, e a inclusão e exclusão social. Estas tensões se justificam pelo fato de que a globalização - fruto das revoluções técnico-científicas da indústria - ter provocado uma reformulação no modelo de oferta de serviços, que passou a exigir elevadas qualificações dos trabalhadores, que devem estar capacitados a disputar com um novo mercado, que não se encontra mais restrito ao âmbito nacional.

Dentro desse processo de queda de barreiras nacionais, intermediam as relações dos trabalhadores com o mercado o uso de uma nova forma de linguagem resultante da facilitação do acesso a informação rápida promovido pela tecnologia. Essa dissipação de informação, a qual Libâneo (2010) denomina revolução informacional, dentro da perspectiva do capitalismo adquire status de bem econômico, de modo que para ser bem-sucedido no mundo dos negócios é necessário investir nela. Mas a mesma informação que qualifica o novo tipo de trabalhador ideal, é paralelamente responsável pela promoção da exclusão social.

Esse fenômeno ocorre, pois passam a existir dois grandes grupos, aqueles que detém este conhecimento, e aqueles que a ela não tem acesso ou que adquiriram somente a informação em massa. E é dentro deste conflito que a linguagem trabalhada nas intuições escolares exercerá papel centralizador, à medida em que delimita aqueles que irão adquirir o capital intelectual demandado pelo mercado globalizado. E isto ocorre de tal forma que, aquelas que não o fizerem estarão exercendo violência simbólica, conforme reproduz desigualdades sociais.

A identificação desta forma de violência dentro das escolas pode ser dificultada pois, conforme afirma Pierre Bourdieu (1998), os sistemas escolares são espaços nos quais ainda se “[...] fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais [...]” (BOURDIEU, 1998, p.41). Isto acontece, pois elas estão atreladas ao ideal jacobino de um estado de equidade social, que desconsidera as desigualdades existentes entre os seus membros, identificadas em diversos níveis, perpassando aspectos de cunho financeiro e capital cultural, aos quais são os educandos são expostos, e adentrando níveis mais simbólicos como a linguagem.

Em seus estudos observou-se, por exemplo, que alunos oriundos de classes mais altas tinham uma maior facilidade de adquirir e compreender a língua escolar, pois a cultura escolar está mais próxima à cultura da elite. Está implícito dentro desta relação que a instituição escolar limita e seleciona aqueles que são capazes conforme

o capital cultural e linguístico que possuem. Além disto, a legitimação destas desigualdades de direito se justificaria também pela concepção da “ideologia do dom”, segundo a qual:

[...] O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. (BOURDIEU, 1998, p. 59)

Essa reprodução das desigualdades se perpetuam dentro do universo brasileiro onde o grande número de cursos livres de línguas estrangeiras, refletem a fragilidade do ensino delas dentro do universo escolar, ficando então favorecidos em processos seletivos que utilizem a língua estrangeira como fator de recrutamento, aqueles que puderem adquirir essa formação extracurricular. Portanto, não somente para compreender de que forma as escolas públicas tem trabalhado a língua estrangeira em sala de aula, de forma a diminuir o abismo cultural que reproduzem as desigualdades de direito e sociais, este plano irá se propor a demonstrar a possibilidade de se trabalhar a língua inglesa no Ensino Fundamental Menor, que tem se demonstrado como tendência de mercado dentro das escolas particulares e cursos livres, e refletem a importância do capital intelectual no mundo globalizado.

CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO

Como tema central deste plano de ação, está o entendimento de como a educação pública é capaz de promover a competência comunicativa em língua estrangeira (LE), isto é, promover a expressão e reflexão crítica em LE pelos seus alunos, de maneira tal que se tornem trabalhadores dentro dos moldes exigidos pelo mercado, reduzindo, portanto, as desigualdades existentes. Dentro desta perspectiva, serão abordadas temáticas que englobam desde o papel do professor de língua estrangeira e os métodos de ensino consagrados, até a legislação vigente, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs).

Tendo em vista que, esse trabalho está voltado para o ensino de LE nos Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental revisitaremos teorias de ensino e aprendizagem voltadas para o universo infanto-juvenil, a exemplo de Piaget, e Vygotsky para a elaboração das aulas demonstrativas. E paralelamente à análise metodológica, abordaremos em que medida a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os direitos previstos no ECA estão sendo cumpridos, observando dentro dessa conjuntura se a unidade escolar visitada é, ou não bem-sucedida no desempenho de sua função social.

O estabelecimento das escolas públicas como pontos centrais de desenvolvimento da criança e adolescente está historicamente relacionada às alterações na estrutura da sociedade promovidas pelo o avanço tecnológico e à ênfase no capital intelectual promovida pelo capitalismo. De acordo com Demerval Saviani (1997), as escolas públicas surgem com o nascimento da sociedade moderna, em que uma nova configuração de classe dominante é estabelecida. Esta nova classe, a burguesia, tinha como característica ser empreendedora, ou seja, ela estava em contínuo processo de revolução e transformava constantemente as relações de produção. Com ela o acúmulo de capital adquiriu força e as relações entre campo e as cidades passaram por alterações.

O campo passou a ser subordinado pelas cidades e do mesmo modo as indústrias passaram a dominar a agricultura. Em meio a essas modificações, surge a necessidade de uma generalização do acesso ao ensino escolar, uma vez que a vida urbana, agora dominante, estava regida por normas que ultrapassavam o “direito natural” e estavam codificadas no “direito positivo”.

Entende-se por direito natural aquele Direito baseado numa autoridade, seja ela Deus, a razão humana ou uma autoridade específica (RODRIGUES, 2007). Chama-se natural, pois não se modifica, é eterno e não possui aspectos históricos ou políticos. Já o Direito positivo, está codificado e formalizado em termos escritos. Isto significa que, aquele que não dominava a expressão escrita não participava ativamente da vida urbana. Portanto, tornou-se necessário estar em escolas, já que nelas estava detida a cultura letrada, então, ter acesso a elas permitiria a aquisição da linguagem dos direitos positivos.

É sob essa necessidade, que a sociedade moderna atribuiu as escolas um caráter de interesse público. Isto é, ela passou a entender que o Estado deveria ser

responsável por promovê-la, bem com mantê-la, e paralelamente a este processo a criança e adolescente passaram a se tornar pontos centrais da família moderna.

Essa modificação na configuração familiar, e o entendimento da criança e do adolescente enquanto indivíduos que deveriam ser preparados para o exercício da cidadania, fez com que se pensasse numa legislação que garantisse e protegesse direitos, que até então somente os adultos os possuíam. Por isso, tardiamente, com a Constituição de 1988 e a Lei 8069/90 (ECA) são a eles atribuída a garantia do exercício de seus direitos através de terceiros: família, sociedade e Estado.

Dentre esses direitos está o acesso à educação para todos, que intensifica a importância das escolas públicas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 5)

A língua ressurgue dentro deste conceito como meio pelo qual o conhecimento promovido será adquirido. Contudo, a relação de poder entre a língua materna (LM) na educação e a relação da língua estrangeira (LE) se dão de formas distintas. Segundo Kelly Cristina Nascimento Day e Mônica Maria Guimarães Savedra (2015), a LM permite ao Estado o exercício do poder e a sua consolidação através da forma, já a LE, por sua etimologia remete ao que está fora do Estado. Seu papel que inicialmente estava entrelaçado às questões de classe, sendo reconhecidamente promovida a poucos alunos pertencentes às classes mais altas, passou por mudanças de função sendo até mesmo excluídas do currículo nacional em meados dos anos 60. Estas restrições da LE se refletem na contemporaneidade pelo foco destoante que se é dado a LM, seja por sua carga horária superior ou por sua obrigatoriedade desde as idades iniciais. Segundo as autoras a LE passou a perder sua função social e se tornou objeto de distinção social, uma vez que sua plena aquisição ficou restrita àqueles que têm acesso a aulas extracurriculares.

A legislação vigente, base para a educação nacional e para a formação do docente corrobora com a limitação do ensino de LE, assim como perpetua as desigualdades sociais existentes em diversos níveis, apesar de seu papel ser o oposto. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, em seu Capítulo II, artigo 26, estabelece a LE como parte diversificada do currículo cuja a obrigatoriedade se dá apenas a partir do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental.

Além da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) limitam o poder de atuação do ensino de LE. Ainda que em suas considerações iniciais estabeleça que:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 19)

Mesmo admitindo a importância de garantir que o aluno seja capaz de usar a LE para engajar outros em seu discurso, o desenvolvimento das habilidades necessárias para que isto ocorra são, em seguida, limitadas pelos PCNs ao âmbito da leitura. E isto é feito pautado em um discurso em que as próprias desigualdades sócias são utilizadas como justificativa para não haver a necessidade de ensinar a língua em todas suas formas de expressões, incluso oral. Isto ocorre quando os PCNs afirmam que :

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 20)

Em tais justificativas são desconsiderados aspectos tais como a globalização, e o estreitamento das relações internacionais por ela promovida, que tem fortalecido a necessidade de que línguas modernas sejam ensinadas em sua plenitude, de forma que o aluno do ensino público, assim como aluno da rede particular sejam igualmente competentes para utilizá-las como instrumento de interação em suas quatro habilidades (escrita, leitura, audição e oral).

Além da habilidade oral ser categorizada como irrelevante, devido a sua frequência de uso, os PCNs categorizam o ensino LE com exercício de leitura embasados em outros fatores. De acordo com eles, esta é a habilidade exigida em processos de seleção, tais como o vestibular e exames de língua estrangeira para o ingresso em cursos de pós-graduação. Outra razão para esta imposição à cerca do seu ensino, está em trabalhar com a condições estruturais existentes. Sob este ponto de vista, os PCNs voltam sua atenção a como aplicar os temas transversais dentro do universo da leitura – ainda que posteriormente afirmem não restringir o ensino das demais habilidades quando possível.

Tais justificativas demonstram um descompasso entre a legislação citada (PCNs e LDB) e os novos projetos implementados pelo governo a partir de 2011, que tem por objetivo a profissionalização através de cursos em instituições estrangeiras. O Decreto Nº 7642 de 13 de Dezembro de 2011 declara que:

Art. 1º Fica instituído o Programa Ciência sem Fronteiras, com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias. (BRASIL, Decreto lei nº 7642, 2011, art.1º)

Ainda que seja promovida a livre concorrência nos editais do Programa Ciência sem Fronteiras, um de seus critérios de classificação é a apresentação de um destes testes de proficiência de língua inglesa: TOEFL- iBT, IELTS ou GRE. O TOEFL ao descrever seus objetivos alega que: “[...] avalia sua capacidade de usar e compreender o inglês no nível universitário. Ele avalia também sua capacidade de

combinar as habilidades de Listening¹, Reading², Speaking³ e Writing⁴ para realizar tarefas acadêmicas⁵". Contempla, portanto, as quatro habilidades.

Semelhante a essa prova, o IELTS "[...] é projetado para ajudar você a utilizar o inglês em sua nova vida no exterior. Em menos de 3 horas, ele avaliará seu conhecimento de inglês em quatro segmentos: listening, reading, writing e speaking ⁶". E apenas o GRE irá dar foco a leitura e escrita, uma vez que este teste se subdivide em dois tipos de avaliações, a que mede capacidade de interpretação textual e argumentação do candidato, e a que mede o raciocínio lógico.

Somente em 2012, reconhecida a fragilidade do ensino de LE na rede regular, e por consequência o favorecimento daqueles que tiveram acesso a cursos livres de idiomas quanto ao preenchimento desse critério para o ingresso em universidades estrangeiras, o governo institui o programa Inglês sem Fronteiras. Através da portaria Nº 1.466, de 18 de Dezembro de 2012 constitui-se o programa

[...] com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas. Parágrafo único. As ações empreendidas no âmbito do Programa Inglês sem Fronteiras serão complementares às atividades do Programa Ciência sem Fronteiras, sem prejuízo do aproveitamento dos alunos capacitados em programas de concessão de bolsas de estudo no exterior desenvolvidos por órgãos governamentais.(BRASIL, Ministério de Estado da Educação, 2012, art.1º)

Em 2014 através da Portaria Nº 973, de 14 de Novembro esse Programa é ampliado com o estabelecimento do Idiomas sem Fronteiras, que além da língua Inglesa passa a ofertar aulas de Francês para membros de Instituições de Educação Superior (IES). E dentre os objetivos de sua constituição destacamos o artigo segundo, incisos de um a três:

¹ Competência auditiva.

² Compreensão textual.

³ Habilidades orais.

⁴ Habilidades escritas.

⁵ (EDUCATIONAL TESTING SERVICE. Disponível em: < <https://www.ets.org/pt/toefl/ibt/about/>>. Acesso em: 05/12/2015).

⁶ (BRITISH COUNCIL. Disponível em<<https://www.britishcouncil.org.br/exame/ielts>>. Acesso em: 05/12/2015).

- I. Promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo a competitividade e a inovação;
- II. Ampliar a participação e a mobilidade internacional para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
- III. Contribuir para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa. (BRASIL, Ministério de Estado da Educação, 2014, art. 2º)

A criação destes programas reflete a fragilidade do ensino de LE nas escolas regulares; contradizem os PCNs quanto ao uso de LE restrito a exames formais de ingresso em universidades e pós-graduação; e reafirmam a urgência de tornar o profissional contemporâneo em um ser capaz de usar a LE como meio de interação em suas formas oral e escrita, tal qual ocorre com a LM.

Conforme suscitado por Kelly Cristina e Mônica Maria (2015), pensar num ensino de LE que englobe todas as suas habilidades rompe, não somente com o conformismo dos PCNs com a concepção do ensino de língua como um processo de ensino-aprendizagem, como promove um novo modelo de pensamento voltado para a ideia de aquisição de LE semelhante ao processo que ocorre com a LM. Pois, “[...] se em outros tempos, aprender uma ou mais línguas estrangeiras fazia parte do culto ao espírito, nos nossos dias constitui uma habilidade mínima que não se restringe à simples capacidade de leitura elementar.” (DAY, SAVERA, 2015, p. 5)

Propor esta mudança na percepção de ensino de LE e pensá-la para além da gramática e tradução de textos, observando-a como instrumento de interação e preparo para o exercício da cidadania engloba refletir sobre o papel do professor de LE na atualidade, sua formação e as novas metodologias de ensino.

Segundo Markus J. Weininger (2008), a importância profissional atribuída à língua transformou profundamente as relações entre o professor e aluno de LE. Primeiramente com o advento de novas abordagens, a exemplo da comunicativa que entende o aluno como um sujeito ativo e consciente, e por isso incentiva o estímulo a expressão oral do mesmo sobre temas específicos, o que faz com que o professor deixe de ser o centro das aulas preocupado com questões de cunho gramatical somente. Mas ainda que represente um avanço no conceito da função social da língua para além da leitura, a implementação de uma nova abordagem que implique na

modificação dos papéis exercidos pelo professor e aluno perpassa diversas problemáticas, de cunho estruturais a teóricos.

Em termos estruturais a disposição da sala de aula e recursos de áudio e vídeo e sua disponibilidade devem ser observados, e em termos teóricos a formação do professor e sua própria competência comunicativa em LE influenciam o sucesso de mudanças.

Observa-se também que abordagens que privilegiam habilidades para além da morfossintaxe traz consigo a possibilidade do surgimento de conflitos, uma vez que alguns alunos se sintam intimidados a se expressarem oralmente em outra língua, ou até mesmo, sejam intimidados por outros. Portanto, pensar em como gerir tais conflitos ou utilizá-los como tópicos para reflexão crítica decai na discussão quanto a formação do professor de LE, enquanto gestor de conflitos e educador ao trabalhar questões de respeito as diferenças. E é sob esta ótica que analisaremos como a Escola Estadual São Cristóvão se preocupa com tais aspectos.

CAPÍTULO II: DIAGNÓSTICO

A Escola Estadual São Cristóvão está localizada na Rua Luiz Cordeiro Moraes, s/n, bairro Luzia. Sua criação se deu por meio do Decreto nº 2591, de 18 de Julho de 1973, a pedidos da comunidade local, e atualmente, esta instituição oferece duas modalidades de ensino. O Ensino Fundamental, apenas o primeiro e segundo ciclos, e a Educação Especial.

Os seus membros estão compostos conforme a tabela abaixo.

Alunos Matriculados	117
Professores	9
Coordenadores	1
Gestor Financeiro	1
Psicopedagogo	1
Auxiliares Administrativos	15
Segurança	4
Diretor (a)	1

O número de alunos representa a sua totalidade, uma vez que não foi descrito o quantitativo de alunos apenas especiais, tão pouco a faixa etária dos mesmos. Quanto a sua estrutura, possui cinco salas, sendo uma delas destinadas aos alunos especiais. Além disto, possui um espaço destinado a recreação, assim como uma quadra poliesportiva, uma biblioteca e um laboratório de informática.

Conforme a entrevistada, a quadra poliesportiva é em sua maioria utilizada para eventos promovidos pela escola, e devido ao pequeno número de alunos, eles utilizam o espaço de recreação para prática desportiva. Outro espaço, o qual é feito uso constante é a biblioteca, onde são promovidas aulas de exercício de leitura. Em contrapartida, o laboratório de informática, apesar de sua existência e da presença de computadores não é utilizado como instrumento de educação, ficando as aulas restritas a outros recursos, tais como televisores e aparelhos de áudio, ainda que se admita que no universo de constante evoluções tecnológicas, utilizar um computador seja uma das habilidades mínimas a serem desenvolvidas dentro do espaço escolar.

Quanto aos aspectos de cunho administrativo, a coordenadora relata que a escola possui um Projeto Político Pedagógico - ao qual não tive acesso - e que os pais e professores participaram ativamente em sua elaboração, sendo este atualizado anualmente, e sua última revisão ocorrida em Janeiro de 2015. Quando questionada acerca dos maiores problemas enfrentados pelo corpo diretivo foi afirmado que, em geral, não há relatos de violência e que a sua maior dificuldade se encontra em educar os alunos especiais. E quando conversado sobre a possibilidade de surgimento de conflitos e as posturas adotadas pela direção, foi-me informado que convocam ou não os pais de acordo com a situação vivenciada. Um aspecto positivo destacado por ela foi que os pais são bastante participativos, salvo algumas poucas exceções que não conseguem manter controle sobre o comportamento dos filhos.

Como o plano de intervenção está voltado para violência simbólica praticada pela não oferta do ensino de LE, questionei a existência do ensino de Língua Inglesa, sendo informada que não havia. Apesar do coordenador atual possuir licenciatura em Língua Inglesa, há pelo menos cinco anos não são lecionadas aulas desta língua, havendo em algum momento no passado, esta disciplina sido lecionada. E, semelhante a admissão da urgência do ensino de informática, a coordenadora afirmou entender a importância do ensino de LE. Especificamente sobre o Inglês, esta declarou que o mundo vive em função desta língua, desde a operação de pequenas máquinas a computadores. Também, admitiu a necessidade da interdisciplinaridade,

uma vez que o entendimento da língua inglesa auxiliaria o processo de aprendizagem do manuseio de computadores dentro do laboratório de informática, por exemplo.

Assim como a escola, que não desenvolve projetos de modo a incorporar informática e LE ao seu currículo, os pais e representantes da comunidade não demonstram interesse pela aprendizagem de uma segunda língua, e, portanto, não questionam ou sugerem sua prática dentro dela.

No relato obtido através desta entrevista alguns aspectos chamam atenção, por questões formais, tal qual o cumprimento da legislação, quanto éticas, ao se analisar o papel do educador.

Ainda que se cumpram os requisitos mínimos determinados pela LDB quanto ao Ensino Fundamental, ao ofertar as disciplinas exigidas nos dois primeiros ciclos, há que se observar que o objetivo da educação formalizado na Constituição de 1988 não se cumpre em sua totalidade.

Ela define que a educação visa ao pleno desenvolvimento do educando, exercício de sua cidadania, além de qualificá-lo para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205). Esse primeiro objetivo, pleno desenvolvimento do educando, não somente engloba os conceitos de cidadania e qualificação, como se fundamenta no princípio da dignidade da pessoa humana. E de acordo com esta concepção, a educação tem por finalidade dar os subsídios necessários para que, após sua formação, o educando tenha o conhecimento essencial para a manutenção de sua vida. Portanto, ao se pensar o estudo de informática e da LE como dois requisitos basilares para a qualificação para o trabalho, a não oferta dos mesmos implica o não cumprimento dos objetivos educacionais.

Os jovens de classes superiores que possuem acesso a esse tipo de capital intelectual têm mais chances de ingressar em instituições de ensino superior, assim como fazer parte de programas similares ao Ciências sem Fronteira, uma vez que, o processo de recrutamento trata todos como iguais e desconsiderando as desigualdades existentes. A perpetuação dessas diferenças pode ser observada quando comparada a Escola Estadual São Cristóvão com uma instituição privada que trabalhada com a mesma faixa etária.

Enquanto a escola visitada acompanha os moldes da legislação e desconsidera a possibilidade do ensino de LE como parte do currículo nos primeiros e segundo ciclos, observa-se na rede privada um movimento oposto. É crescente o número de berçários e escolas de Ensino Fundamental que têm adotado o bilinguismo

como abordagem de ensino, e esta tem se tornado uma tendência dentro do universo de Aracaju, após o rompimento com alguns mitos sobre a impossibilidade de aprendizagem de uma LE em idades iniciais.

Esse tipo de mudança de pensamento é reflexo da queda de fronteiras e o surgimento de novas formas de relações promovidas pela tecnologia, e em certos aspectos representam a aspiração de educadores à formação plena de seus alunos.

Promover a plenitude de desenvolvimento do educando envolve, segundo a LDB, entender a educação como um processo capaz de humanizar, dar autonomia intelectual e desenvolver o pensamento crítico (BRASIL,1996, art. 35). A nova configuração pós - revolução tecnológica põe esses ensejos dentro de uma perspectiva global. No século XXI, como descrito pela UNESCO, é necessário “adaptar-se sem se negar a si mesmo, construir a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, dominar o progresso científico. ” (UNESCO, 1996, p.13)

Neste processo de adaptação há a possibilidade do exercício da solidariedade e do respeito ao outrem, à medida que os alunos compreendem mais o mundo e a si mesmo. De acordo com a UNESCO (1996), “a exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade. ” (UNESCO, 1996, p. 47)

Intermediando estas formas de compreensão está a língua estrangeira, que quando bem adquirida dá ao educando a possibilidade de desenvolver um conhecimento crítico do mundo para além do olhar de escritos em língua materna. Como também, em união com outras disciplinas, evidencia nossas particularidades culturais e semelhanças enquanto humanos. Ambas as funções abrangem o conceito da LDB quanto ao que compreende o desenvolvimento pleno do aluno - dar autonomia intelectual e desenvolver o pensamento crítico.

Além disto, a promoção da solidariedade por meio da compreensão do outro permite que se alcance o segundo objetivo da educação citado na Constituição de 1988, a cidadania. Segundo os PCNs (1998), o ser cidadão envolve não somente participar em processos políticos e sociais, e o exercício de direitos civis. Há que fazê-lo levando em consideração a concepção de solidariedade e o entendimento do outro como cidadão, também detentores de direitos que devem ser respeitados. (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.6)

Alcançar tais objetivos, contudo, demanda recursos, formação continuada de profissionais, e um trabalho de gestão e equipe voltados para a difusão de conhecimento. A aparente parcialidade da equipe diretiva e dos pais da instituição observada em relação a questões essenciais para a formação plena dos alunos, talvez seja reflexo de desmotivação ou despreparo dos mesmos. Ou, conforme explicitado por Philippe Perrenoud (2005) a formação conservadora focada na memorização de conteúdos voltada para a futura elite, a fim de que obtenham os resultados desejos em provas de concurso, se sobreponham a uma educação voltada para a cidadania. E assim:

O debate sobre a educação para a cidadania depara-se com um velho problema: a escolaridade básica está a serviço de todos ou não passa de uma ampla propedêutica para as futuras elites? Os debates contemporâneos sobre a cultura geral, a seleção, os programas orientados para as competências colocam, à sua maneira, o mesmo problema. (PERRENOUD, 2005, p.12)

Esse modelo tradicionalista de educação, que reproduz as desigualdades, precisa ser repensado especialmente na contemporaneidade, pois segundo Perrenoud (2005) a concepção de um cidadão do mundo, dividido entre o nacionalismo e uma consciência múltipla têm gerado tensões que retiraram da escola a segurança de que valores devem ser inculcados nos educandos. E para contornar este quadro, faz-se necessário um esforço mútuo entre os educadores para que trabalhe temas pertinentes a cidadania. Além de criar a consciência do aluno como um ser questionador capaz de se expressar através de debates promovidos pelo professor. Isto é, abandonar a postura de um educador detentor de todas as verdades e voltar-se para o desenvolvimento de práticas construtivas.

A educação construtivista se preocupa com os quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a viver juntos e aprender a fazer. De acordo com a UNESCO (1996), na educação tradicional é dada demasiada atenção a aprender a conhecer em contraste com os demais pilares, de forma tal, que a educação adquiriu um caráter instrumental, preocupada apenas com a obtenção de bons resultados em processos seletivos. Enquanto que, na visão construtivista o aprender a conhecer se refere ao desenvolvimento da habilidade de operar instrumentos, de modo que por si só o educando seja competente para buscar novas formas de conhecimento.

Associada ao aprender a conhecer, o pilar aprender a fazer significa dar ao aluno instruções de como aplicar o conhecimento obtido em situações reais. Dentro deste pilar conflitos poderão surgir, quando ele não souber como utilizar a informação obtida, ou for impactado pelas incertezas do mundo moderno. Aprender a superar tais situações, envolve também aprender a ser e conviver. Estas formas de aprendizagem tendem a diminuição de conflitos, pois permitem não só uma maior humanização do educando por meio do entendimento de si mesmo, como proporciona uma visão mais ampla da história, tradições e costumes, e a compreensão daqueles neles envolvidos.

Se a educação fosse pensada para além do pensamento tradicional, e voltada para os quartos pilares na escola visitada, haveria um consenso de que no século XXI se privilegia o talento e as múltiplas habilidades, desta forma se faz mister pensar em todas as disciplinas como importantes no desenvolvimento do conhecimento, em especial a linguagem, pois é ela que intermedia e conecta todas essas relações. Além disto, promover esses talentos desde as idades iniciais ajudaria a diminuir os conflitos, por promover um conhecimento mais aproximado a daqueles que tem acesso a rede privada de ensino. Pois,

De que serve ensinar o respeito, a tolerância, a cooperação se o sistema educacional pratica a segregação, a humilhação ou a competição? O currículo real é função do conjunto das experiências formadoras engendrada pela vida na instituição escolar no seu dia-a-dia. A educação para a cidadania é, portanto, um problema de todas as disciplinas, de todos os momentos da vida escolar. Ela encontra seu nicho na relação pedagógica, no respeito às diferenças e à esfera privada dos alunos, na avaliação, no sistema de aprovação, na seleção, na relação com as famílias, mas também no estatuto do questionamento e do debate em aula, na relação com o saber privilegiado por este ou por aquele professor, no tempo reservado para negociar com os alunos os conteúdos, as modalidades e a organização do trabalho escolar. (PERRENOUD, 2005, p. 13)

O que se observou na escola analisada foi esse contraste entre ensinar o estritamente exigido na legislação com intenções de uma educação para a cidadania, sendo que tal prática perpetua as desigualdades, pois não há um esforço de implementar as aulas de informática e LE, ainda que se haja profissionais e espaço para tal. Essa postura reflete uma percepção limitada do conceito de gestão democrática adotado pela LDB.

A participação é um dos princípios que norteiam a gestão democrática, pois ela representa a vontade própria dos membros em contribuir para as decisões da empresa, bem como representa um trabalho coletivo para delimitar os procedimentos a serem tomados dentro das instituições de ensino. Como Libâneo (2004) descreve:

[...] a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Portanto, um modelo de gestão democrático participativa tem na sua autonomia um dos seus maiores princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho. (LIBÂNEO, 2004, p. 102)

As instituições que trabalham com este modelo de gestão devem estar conscientes que tarefas serão delegadas e com elas responsabilidades. Assim, para que elas se concretizem deverá haver cooperação e compartilhamento de vivências que contribuam para a produção de resultados positivos na aprendizagem do aluno. E para tanto, é necessário conseguir distinguir o termo grupo de equipe, pois ainda que a escola seja uma modalidade de empresa formada essencialmente por pessoas, isto não significa que por se agruparem em seu ambiente estejam a exercer trabalho de equipe.

Ainda de acordo com Libâneo (2004), dentro da gestão democrática há uma descentralização quanto à liderança das instituições de ensino. A liderança não se encontra mais somente na figura da coordenação e direção, nem no status que algum dos seus membros possua, todos são capazes de desenvolvê-la por meio de práticas participativas. Ela engloba o envolvimento dos pais, professores, alunos e representantes da comunidade em que a escola está inserida, na discussão sobre processos pedagógicos que estimulam e resultam numa melhor aprendizagem. E estas discussões são geridas através do estabelecimento de ações claras, de papéis ou de ações a serem tomadas pelos membros envolvidos.

Para que isso aconteça é necessário que a instituição possua uma “[...] estrutura organizacional sólida, processos de gestão definidos e eficazes, práticas participativas, projeto pedagógico curricular, formas de avaliação da escola e da aprendizagem, formação continuada.” (LIBÂNEO, 2008, pag. 103)

Todos os membros colaboradores dentro da gestão democrática carregam consigo saberes e experiências que no momento de elaboração do projeto

pedagógico, currículo e planos de ensino se sobressaem. Pensa-se no contexto social em que a escola está inserida, e em estratégias de ensino que satisfaçam a sua comunidade.

No contexto social atual, em que as estratégias de ensino estão cada vez mais voltadas para um mundo plural, modificaram-se profundamente os papéis de professores e alunos. E a função social do professor de inglês não é exceção neste processo. Conforme os PCNs (1998)

A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo. Esses mesmos fatores de natureza sociopolítica devem orientar o trabalho do professor. Não se pode ignorar o papel relativo que línguas estrangeiras diferentes têm em momentos políticos diversos da história da humanidade (o latim na época do Império Romano) e de países específicos (o espanhol atualmente no Brasil). Isso afeta a função social que línguas estrangeiras específicas adquirem ao serem percebidas como sendo de mais prestígio e de mais utilidade, determinando suas inclusões nos currículos escolares. (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 50)

A não oferta desta disciplina na escola pesquisada, dada a sua importância na atualidade, demonstra problemas não apenas de caráter estruturais, como administrativos e motivacionais. Primeiramente, porque desde o processo de formação do professor se é delimitado que tal disciplina deverá integrar o currículo a partir do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental. Segundo, pois se houvesse caráter democrático em seu modelo de gestão haveria uma maior participação no processo de delimitação de estratégias de fortalecimento do desenvolvimento dos alunos, o que talvez não ocorra por falta de motivação de seus profissionais.

Levando em consideração estes aspectos o plano de intervenção abaixo descrito irá propor a implementação de aulas destinadas ao 4º ano do Ensino Fundamental durante o período de um mês respeitando a carga horária de duas horas semanais de ensino de língua inglesa, conforme determinado na legislação. Aulas estas respeitando os temas transversais, a fim de estimular nos alunos o senso crítico e dá-los as ferramentas necessárias para que sejam capazes de se comunicarem e engajarem outros em seu discurso por meio da LE.

CAPÍTULO III: PLANO DE INTERVENÇÃO

A nova configuração das relações afetivas e profissionais fruto das transformações ocorridas a partir da revolução tecnológica e o advento da internet, tem demandado das escolas que se pense na formação do aluno voltado para a compreensão de si mesmo e a sociedade em que está inserido, bem como o entendimento de si enquanto cidadão do mundo.

Essa modificação na forma de se pensar o ensino em um mundo em que a competitividade dentro do espaço profissional já não se limita às fronteiras, faz necessário que se volte a atenção a processos que minimizem as diferenças sociais existentes entre alunos oriundos de instituições públicas e privadas. Neste sentido, há que se estabelecer estratégias para que os alunos de escolas públicas adquiram ferramentas que o permitam competir, seja por trabalho ou vagas em cursos, de formas, relativamente mais igualitárias.

Uma destas ferramentas, a língua estrangeira, tem gradativamente adquirido o posto de disciplina fundamental e capital intelectual indispensável a fim de que se consiga uma vida digna. Um exemplo disto é o crescente número de parcerias firmadas entre escolas regulares e cursos livres de idiomas. Com esta forma de convênio, as escolas particulares têm procurado assegurar que o professor de LE esteja capacitado a dar aulas, não apenas da forma escrita como oral. Isto porque criou-se o mito dentro do universo de Aracaju, que os professores pertencentes aos cursos livres possuem habilidades orais que superam a grande maioria dos formados em LE, já que o ensino de LE em sua plenitude ocorria somente destes espaços.

Pensando nestes aspectos como a formação do professor, atividades que ultrapassem a forma escrita e a educação para a cidadania. Este plano de intervenção propõe a promoção de um treinamento voltado para a elaboração de aulas para alunos do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, especificamente o 4º ano.

A escolha dessa série se deu por se caracterizar como uma fase de transição, e também, por permitir trabalhar as quatro habilidades: listening, writting, speaking, Reading (audição, escrita, fala, leitura). Para tanto, foi escolhida a abordagem interacionista, tendo como base a teoria psicogenética de Piaget (1977, apud. Weininger, 2008) e sócio interacionista de Vygotsky (1978, apud. Weininger, 2008).

A teoria psicogenética de Piaget aplicar-se-á pois será levada em consideração os estágios de desenvolvimento da criança. Como trabalharemos com o 4º ano,

espera-se que os alunos desta turma tenham idades compreendidas entre 9 e 10 anos. Neste estágio, há o pensamento lógico – concreto. Ainda que se dependa em certa medida de objetos para a formulação de significado, o aluno já é capaz de executar operações mentais. Isto implica em dizer que as aulas devem ser pensadas utilizando recursos visuais próprios do universo infantil. A construção do conhecimento segundo essa teoria se gradativamente pelo aluno, em fases diferentes.

Observando, portanto, a faixa etária e as habilidades cognitivas da mesma, há que se pensar em como promover o uso da língua em situações mais reais e significativas para o aluno. Neste sentido, nos basearemos na abordagem sócio interacionista, em que o professor e aluno deverão trabalhar juntos a fim de que se alcance o objetivo final da aula. Para Vygotsky, a interação se faz necessária pois em um primeiro momento o aluno necessitará de auxílio para realização de uma tarefa e somente quando for capaz de ter realizado a tarefa só terá alcançado a Zona de Desenvolvimento Real. Aplicando-se esta concepção ao ensino de língua, seria primeiramente a demonstração do uso de certa expressão como “Good Morning!”, e em seguida o uso dela no dia-a-dia.

Determinadas as ideias que permearão este plano de intervenção, discutiremos a sua execução e recursos. Em um primeiro momento, por esta disciplina não fazer parte do currículo regular, pensamos em um treinamento a ser desenvolvido no período de três dias conforme tabela a seguir.

TREINAMENTO JANEIRO - 2016			
	18/01/2016	19/01/2016	20/01/2016
9H- 12H	Piaget/ Vygotsky, o ensino e aprendizagem de Inglês no universo infantil.	Aula demonstrativa, seleção de material (onde encontrá-los e como utilizá-los)	Distribuição de temas transversais e recursos para a preparação de aula.
14H – 16H	Aspectos que devem ser exploradas no ensino de língua a crianças.	Introdução à prática. Oficina para planejamento de aula.	Apresentação das aulas e feedback.

Como observado na tabela acima, se propõe que no primeiro dia de treinamento sejam revisadas algumas teorias relativas à forma que ocorre aprendizagem na infância. Uma vez que, para a seleção de material há que se observar a complexidade dos mesmos para esta faixa etária. Como o objetivo é trabalhar com crianças em 9 e 10 anos, conforme explanado anteriormente, elas já são capazes de realizar operações mentais, portanto, a introdução de aspectos gramaticais já poderá ocorrer, sem que sobreponha as demais habilidades. Explanar também como a criatividade e imaginação, características desta fase podem ser explorados no ensino de LE se faz mister.

Uma forma de tornar mais claros estes processos, é através de uma aula demonstrativa e seus procedimentos semelhante a aula a seguir. Esta aula simula o primeiro dia de aula, desta forma algumas questões que auxiliam a manutenção da disciplina são sugeridas.

Aula 1

Tópico: Pluralidade Cultural

Gramática: Introdução ao verbo to be (afirmativa, negativa, interrogativa). E o uso de “who”, “how old”, “where...from”.

Objetivos: Pensar sobre culturas diferentes, apresentar-se a outros.

Recursos: Quadro, giz, fita adesiva (ou adesivos), cópias do texto abaixo, bola, som (caso não haja o professor poderá fazer a leitura), Datashow (se não houver, utilizar as cópias do material)

Se houver espaço disponha as carteiras em círculo, de modo que possa ganhar mobilidade ao dar a aula.

Procedimentos:

1. (5 minutos). Explique aos alunos as regras da turma, dentre elas dê ênfase ao uso do inglês durante as aulas. Uma sugestão seria criar um cartaz com as regras, semelhantes a um documento formal e colher a assinatura dos alunos, para formalizar que concordam com elas.

2. (10 minutos). Faça a seguinte dinâmica de apresentação.

- Entregue um pedaço de papel e peça que todos alunos escrevam os nomes neles e anexem nas camisas.

- Inicie a dinâmica se apresentando: “I am Fernanda”. Passe a bola e peça que os alunos façam o mesmo. Quando a bola retornar a sua mão, fale: “I am not Julia.” Peça que os alunos façam o mesmo. Por fim, quando a bola estiver novamente aponte

para um aluno e fale o nome dele. "You are Paulo." Peça que repitam e então encerre a dinâmica.

3. (35 minutos). Entregue aos alunos cópias da imagem a seguir.

Passos: Explore a imagem. Quem está na imagem? Onde está? O que a situação lhes lembra?

- Faça a leitura do texto se não houver o áudio disponível.
- Peça uma repetição em coro do diálogo.
- Selecione alunos para fazerem a leitura.
- Explique o vocabulário e gramática novos.
- Faça um exercício de fixação de conteúdo.
- Se houver recursos visuais disponíveis.

Aff.	Neg.	Question
I am	I am not	Am I ...?
He/she/ it is	he is not	Is he...?
We/you/they are	We are not	Are we...?

Hello! I am Yumi.

I am 20 years old.

I am not Brazilian. I am from Japan.



She is Yu. She is my sister.
We are from Tokyo.



a) Aponte para a garota à esquerda. "Is she Julia? Yes, she is or no, she isn't?" (Faça uso de gestos e expressões faciais que indiquem que não é Júlia) "Who is this? ".

b) Exercite o entendimento deles apontando e perguntando para diferente "Who is this". Faça-os perguntar também.

c) Pergunte: "Is she from Brazil? Yes, she is or no, she isn't? Where is she from? Exercite a compreensão deles perguntando: "Where is Neymar from? Where is Messi from?"

d) Pergunte: “O que sabem sobre o Japão?” Somente, após a resposta dos alunos faça introdução de aspectos culturais. Se houver um mapa disponível na escola aponte para a localização do Japão e brevemente explique que se trata de um país localizado na Ásia, cuja capital é Tóquio, famoso por sua tecnologia e tradições.”

d. Pergunte: “Is Yumi one year old? (Mostre um dedo, para que possam compreender a pergunta.) “How old is she?”

e. Aponte para a garota à direita e pergunte: “Is she Paula? Yes or no?” “Who is she?”

“Are Yumi and Yu from Aracaju? Where are they from?”

4. Faça a leitura do diálogo e à medida que lê, exija uma repetição em coro. Em seguida, selecione dois alunos para ler novamente.

5. Vá ao quadro e explique conteúdo aprendido detalhadamente.

Verbo To be		
I am /I'm	I am not /I'm not	Am I...?
He She is / she's It	She is not/ she isn't	Is she...?
We You are/ You're they	You are not/ You aren't	Are you...?

1. Siga o exemplo e complete o texto.

I am Janice. I _____ from London. My sister _____ Paula. She _____ from England, too. We _____ British.

Verbo to be + Nationality	“ I am Brazilian.”
Verbo to be from + Country	“I am from Brazil.”

2. Olhe o modelo e complete com a nacionalidade ou país.

America/ American	Japan/ Japanese	China/ Chinese	England/ British	Brazil/ Brazilian
-------------------	-----------------	----------------	------------------	-------------------

I am Brazilian. I am from Brazil.

I am from Japan. I am _____.

I am from _____. I am Chinese.

I am from _____. I am British.

Numbers: 1- one 2- two 3- three 4- four 5- five 6- six 7- seven 8- eight
 9 - nine 10- ten 11- eleven 12 – twelve 13- thirteen 14- fourteen 15- fifteen
 16- sixteen 17- seventeen 18- eighteen 19- nineteen 20- twenty

3. How old are you?

- a. I am 13 years old./ I am thirteen years old.
- b. He is 11 years old. / _____.
- c. They are 7 years old./ _____.

Wh- questions. "Who...? Where....from? How old...?"

- I. **Who...?** = She is **Fernanda**. → Is she **Fernanda**? → "**Who** is she?"
 - a. **Fernanda** is 12 years old. → Is **Fernanda** 12 years old? → **Who** is 12 years old?
- II. **Where...from?** = He is **from Jamaica**. → Is he **from Jamaica**? **Where** is he from?
- III. **How old...?** = They are **13 years old**. → Are they **13 years old**? **How old** are they?

4. Use who, where...from, how old, para fazer perguntas as partes em negrito.

- a) Jessica is **from Tokyo**. _____.
- b) Paul is **11 years old**. _____.
- c) **John** is very happy. _____.

Através deste link poderá acessar atividades sobre o mesmo tema para revisão e aulas posteriores: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/writing-skills-practice/introducing-yourself-blog>.

Projeto: Who am I?

À medida em que forem desenvolvendo suas habilidades linguísticas os alunos serão capazes de descrever a si mesmo e ao próximo. Desta forma, uma proposta de projeto que explora a atividade interdisciplinar entre Inglês, Geografia e História,

seria criar gradativamente um livro em que cada aluno fale sobre sua cidade, amigos, família e hábitos locais, em contraste com o que observará ao longo das aulas, todo este processo ocorreria utilizando o vocabulário e gramáticas trabalhados ao longo do semestre, fazendo uma breve apresentação oral do que foi escrito. A seguir está o modelo de estudo guiado para a primeira aula.

	Who are you? How old are you? Where are you from?
--	--

A aula acima foi uma demonstração de como há a possibilidade de se trabalhar expressão escrita, leitura, audição e oralidade sem se distanciar de aspectos formais da língua com os recursos disponíveis. É proposto que o professor faça a leitura pela falta de recursos áudio visuais, contudo, seria mais interessante expor o aluno a falante nativos, assim como estrangeiros com a finalidade de explorar o tema variedade linguística e assim aprofundar a discussão sobre pluralidade cultural. Afinal, os objetivos finais da aula é fazer com o que o educando reflita sobre si usando a LE; se expresse por meio de tal; e a utilize como ferramenta de pesquisa para elaboração do projeto de conclusão do semestre.

Seguindo os mesmos passos da aula anterior e como o intuito de ampliar a discussão acerca da pluralidade cultural, serão aqui descritas um total de quatro aulas, com dinâmicas e atividades voltadas para esta faixa etária.

Aula 2

Tópico: Pluralidade Cultural

Gramática: Revisão do verbo to be (afirmativa, negativa, interrogativa) “who”, “how old”, “where...from”.

- Expressões de sentimentos: happy, tired. O uso de “how”, “where”, “this X that”, genitive case.

Família.

Objetivos: Falar sobre si mesmo, sensações. Ser capaz de falar sobre o outro. (membros familiares).

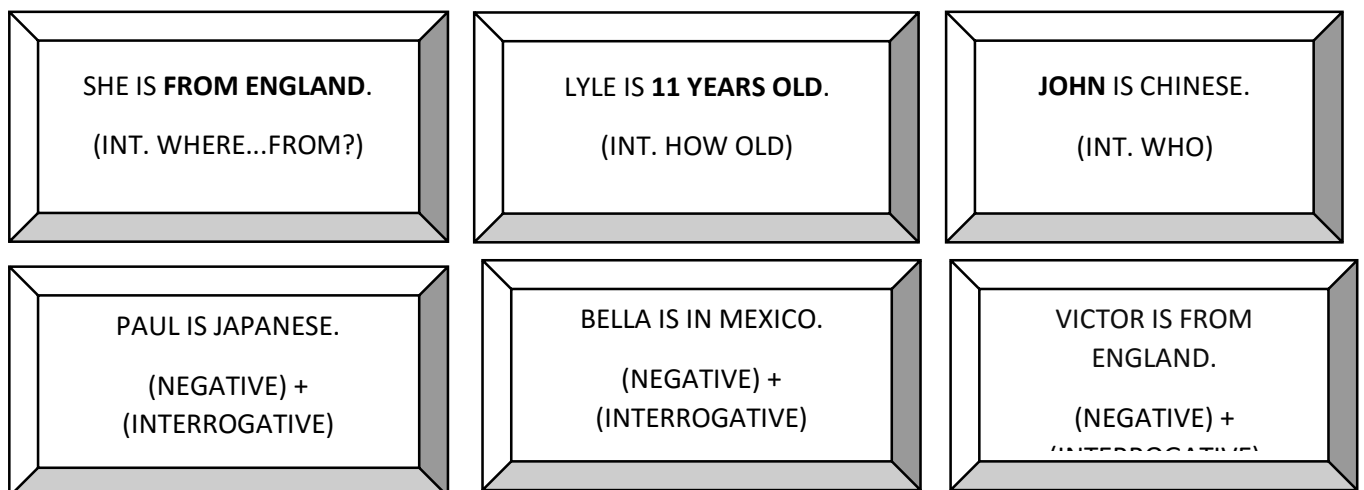
Recursos: Quadro, giz, (ou adesivos), cópias do texto abaixo, som (caso não haja o professor poderá fazer a leitura), Datashow (se não houver, utilizar as cópias do material)

Se houver espaço disponha as carteiras em círculo, de modo que possa ganhar mobilidade ao dar a aula.

Procedimentos:

5. (8 minutos). Como exercício de revisão faça um jogo.

Divida a turma em três grupos e entregue aos seus membros os cartões a seguir.



Explique que eles deverão transformar as frases para a negativa e interrogativa, bem como criar perguntas usando “where...from”, “how old” ou “who”. Vencerá o grupo que conseguir fazê-lo mais rapidamente.

6. (5 minutos) Revise o que foi visto na aula anterior fazendo perguntas objetivas: “Who is she?”, “Where is she from?”, “How old is she?”.

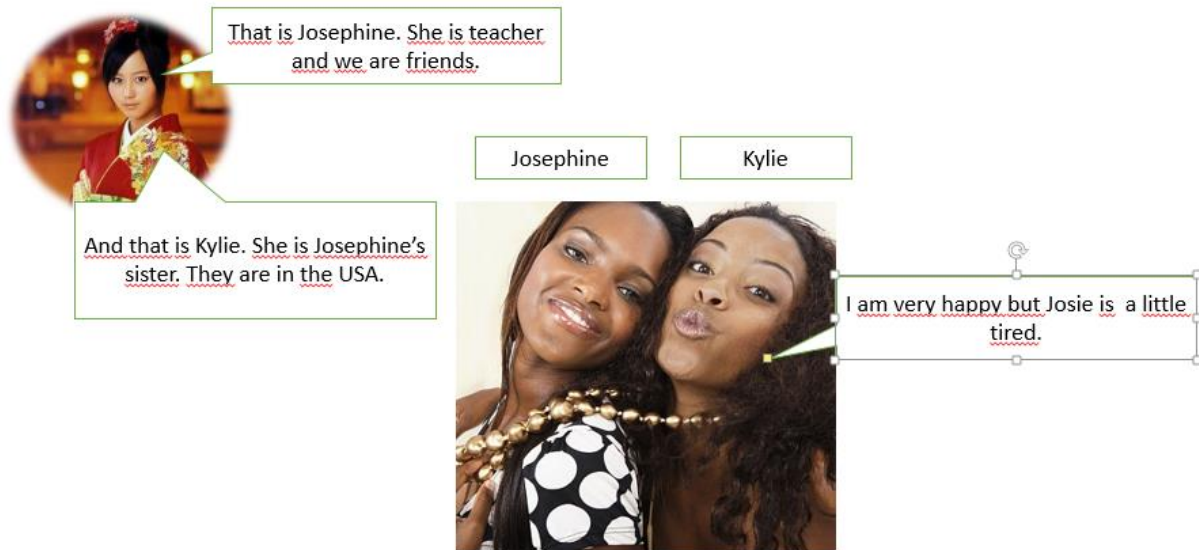
7. Passos:

- Explore a imagem. Quem está na imagem? Onde está? O que a situação lhes lembra?

- Faça a leitura do texto se não houver o áudio disponível.

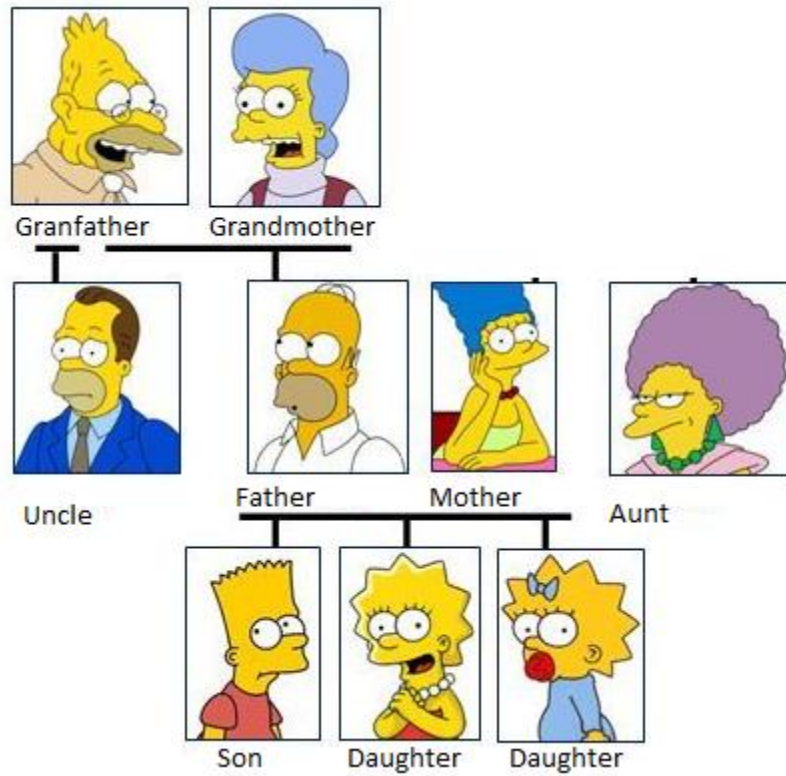
- Peça uma repetição em coro do diálogo.

- Selecione alunos para fazerem a leitura.
- Explique o vocabulário e gramática novos.
- Faça um exercício de fixação de conteúdo.
- Se houver recursos visuais disponíveis.



- Aponte para a garota à esquerda e pergunte “Who is she? “. Faça o mesmo com as demais personagens.
 - Pergunte: “Where are they from?” Aguarde a resposta e peça que expliquem.
 - Pergunte: “Are they in Aracaju? Where are they?”
 - Se possuir um mapa disponível, aponte a localização dos Estados Unidos e peça que os alunos falem sobre o que sabem a respeito deste país e faça uma breve introdução sobre o mesmo.
 - Pergunte: “How is Kylie? Is she happy or tired? (Use expressões faciais ao perguntar ou se preferir desenhe no quadro) em seguida pergunte “How is Josephine?”
 - Pergunte: “What is Josephine’s occupation? Is she a journalist or a teacher?” (Ao falar “teacher” aponte para si mesmo)
 - Pergunte: Explique o vocábulo “sister”. “ Is Kylie Josephine’s or Yumi’s sister?”
- Faça a leitura do diálogo e à medida que lê, exija uma repetição em coro. Em seguida, selecione dois alunos para ler novamente.
 - Vá ao quadro e explique conteúdo aprendido detalhadamente.

This X that	
→  This is a flower.	-----→  That is a flower.



Faça a leitura e peça uma repetição em coro dos membros familiares. Em seguida pergunte a alguns alunos: "Who is your father? Who is your mother? ".

1. **Complete o texto com a forma correta do verbo to be (am, is, are) ou this, that, family members. Obeserve a figura e as setas.**



_____ is Paul. He _____ 9 years old. He is from Jamaica. And _____ is Camilla. She _____ Paul's _____. They _____ a happy family.

Genitive case

That is Josephine's sister.

Uso: indicar possessão.

Nome de pessoas + 's. This is Jane's book and that is Jacob's car.

Nomes no singular + 's. That is the girl's book.

Duas pessoas ligadas por "and" +': Jacob and Jane's father is happy.

Nomes no plural + '. That is the girls' book.

Where : location	How: emotions
They are in Aracaju .	She is happy .
Are they in Aracaju ?	Is she happy ?
Where are they?	How is she?

2. **Complete the sentences with' or 's:** (Disponível em: <http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=2452>. Acessado em: 06/01/2016)

- Billy _____ blue car is in the garage.
- My friends _____ cousins are beautiful.
- We love Grandma _____ cookies.
- I don't like boys _____ sneakers.
- Bring the baby _____ toys.



Who is your father? Who is your mother? What is your sister's/ brother's name? Where are they from? How are they?

Aula 3

Tópico: Pluralidade Cultural

- **Gramática:** Revisão do verbo to be e caso genitivo

Introdução ao uso do adjetivo possessivo.

Objetivos: contrastar tradições brasileiras e japonesas; falar sobre que cada local possui.

Recursos: Quadro, giz, (ou adesivos), cópias do texto abaixo, som (caso não haja o professor poderá fazer a leitura), Datashow (se não houver, utilizar as cópias do material). Se houver espaço disponha as carteiras em círculo, de modo que possa ganhar mobilidade ao dar a aula.

Procedimentos:

1. (5 minutos). Passe o vídeo <https://youtu.be/1hbPvVAiMBE?t=20>. Se trata de um conjunto de imagens sobre os aspectos mais famosos sobre o Japão.

- Discuta com seus alunos sobre o que eles acharam interessante sobre o vídeo. Os questione se há semelhança com a cultura brasileira.

- Em seguida os questione: “Who is from Japan?” “Is she in Japan?” “Where is she?”

Passos:

- Explore a imagem. Quem está na imagem? Onde está? O que a situação lhes lembra?

- Faça a leitura do texto se não houver o áudio disponível.
- Peça uma repetição em coro do diálogo.
- Selecione alunos para fazerem a leitura.
- Explique o vocabulário e gramática novos.
- Faça um exercício de fixação de conteúdo.
- Se houver recursos visuais disponíveis.



2. (25 minutos) Pergunte: "Is Yumi in Japan? Where is she?"
3. Pergunte: "What is famous about Japan?" "What is famous about Brazil?"
4. Faça a leitura do diálogo e à medida que lê, exija uma repetição em coro.

Em seguida, selecione dois alunos para ler novamente.

5. (20 minutos) Vá ao quadro revise e explique conteúdo aprendido
Ao revisar peça que os alunos deem exemplos.

Genitive case

Japan's tradition is interesting.

Uso: indicar posseção.

Nome de pessoas + 's. This is Jane's book and that is Jacob's car.

Nomes no singular + 's. That is the girl's book.

Duas pessoas ligadas por "and" +': Jacob and Jane's father is happy.

Nomes no plural + '. That is the girls' book.

1. Complete com a forma correta. (Disponível em: http://www.englisch-hilfen.de/en/exercises/nouns_articles/apostrophe_s.htm. Acessado em: 06/01/2016)

1. This is book. **(Peter)**
2. Let's go to the . **(Smiths)**
3. sister is twelve years old. **(John)**
4. and school is old. **(Susan – Steve)**

5. My car was not expensive. **(parents)**
6. CD player is new. **(Charles)**
7. This is the bike. **(boy)**
8. These are the pencils. **(boys)**

Pronome sujeito	Adjetivos Possessivos	
I	My	I am Fernanda. My name is Fernanda.
You	Your	Your name is Paul.
He	His	Paulo's house is big. His house is big.
She	Her	Jane's dog is brown. Her dog is brown.
It	Its	Brazil's dances are famous. Its dances are famous.
We	Our	My and John's father is nice. Our father is nice
You	Your	
They	Their	John and Paul's house is big. Their house is big.

1. **Replace the personal pronouns by possessive adjectives.**
 (Disponível em: < <https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/pronouns/exercises?03>>. Acessado em : 06/01/2016)

- a) Where are (you) friends now?
- b) Here is a postcard from (I) friend Peggy.
- c) She lives in Australia now with (she) family.
- d) (She) husband works in Newcastle.
- e) (He) company builds ships.
- f) (They) children go to school in Newcastle.
- g) (I) husband and I want to go to Australia, too.

- h) We want to see Peggy and (she) family next winter.
- i) (We) winter!
- j) Because it is (they) summer.

Aula 4

Tópico: Pluralidade Cultural

Gramática: Revisão do verbo to be (afirmativa, negativa, interrogativa) “who”, “how old”, “where...from”, “whose”, “where”, “has got”.

Adjetivos

Objetivos: Descrever família, amigos, e trabalhar com a concepção de diferenças. **Recursos:** Quadro, giz, (ou adesivos), cópias do texto abaixo, som (caso não haja o professor poderá fazer a leitura), Datashow (se não houver, utilizar as cópias do material)

Se houver espaço disponha as carteiras em círculo, de modo que possa ganhar mobilidade ao dar a aula.

Procedimentos:

1. (10 minutos) Dinâmica para começar a aula: “Whose...?”

Explique o uso do “Whose” : That is **Jake's** car.

Is that ~~Jake's~~ car?

Whose car is that? “Jake's”.

- Pegue um objeto de cada aluno. E pergunte a eles: “Is that Paula's pencil?”
- Eles deverão responder: Yes, it is. ou No, it's not. Em caso de negação pergunte: “Whose pencil is this?”
- Chame os alunos para que eles façam as perguntas para os colegas.

Passos:

- Explore a imagem. Quem está na imagem? Onde está? O que a situação lhes lembra?
- Faça a leitura do texto se não houver o áudio disponível.
- Peça uma repetição em coro do diálogo.
- Selecione alunos para fazerem a leitura.
- Explique o vocabulário e gramática novos.
- Faça um exercício de fixação de conteúdo.

- Se houver recursos visuais disponíveis.

1. **Revise:** (30 minutos) Who is she? Where is she from? Who are they? (friends) Where are they? What is Japan famous for?



2. **Pergunte:** What country is that? Is it Japan or Argentina?
3. What is the weather like? Is it hot or cold? (use gestos)
4. What are the temples like? Are they tall or short? (use gestos)
5. Contextualize, perguntando se no Brasil há templos como estes; se em Aracaju o inverno se comporta da mesma forma.
6. Explique que utilizamos “have ou has got” para falar de posse. Dê um exemplo: “I have got a brother”. E pergunte a um dos seus alunos: “Have you got a sister?” Aguarde a resposta e fale: “He/she has got a sister”. Se houver tempo repita este procedimento com outros alunos.
7. Faça a leitura e peça a repetição em coro de seus alunos.
8. Explique o uso de have got.

Have/has got

Japan **has got** many temples.

Uso: indicar o que possui.

Aff.	Neg.	Question
I You have got a car. We they	I haven't got a car. (have not got)	Have I got a car?
He She has got a car. it	He hasn't got a car. (has not got)	Has she got a car?

1. Write down the missing sentences. Use 'have got'.

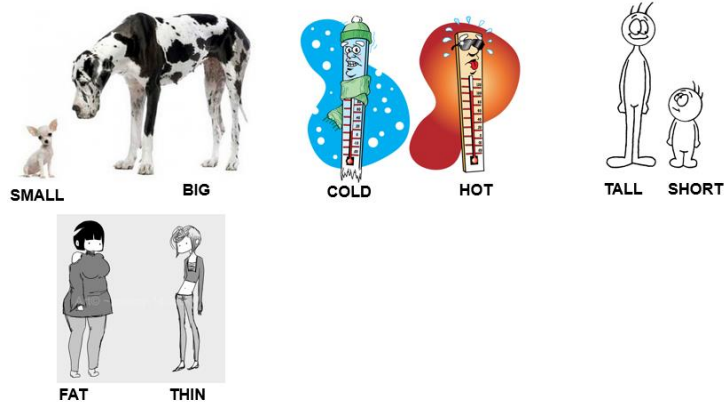
	Affirmative	Negative	question
I	I have got a dog.		
you	You have got a bike.		
he		He has not got a beard.	
she			Has she got a sister?
it	It has got a window.		
we			Have we got a car?
you		You have not got time.	
they			Have they got money?

2. Aborde o uso de adjetivos para descrever lugares e pessoas.

Adjetivos

Japan is a **beautiful** country.

Uso: Adjetivo + substantivo



What...like?: perguntar sobre aparência ou personalidade.

+ Japan is **small**.

? Is Japan **small**?

What is Japan **like**?: “-Small.”

3. Siga o modelo.

What is this house like? This house is big.

What is the dog like? _____.



What is the tree like? _____.



What is the girl like? _____.

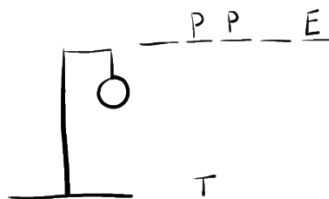


What is the pan like? _____.



What is your father like? What is your mother like? What is your brother like? Are they in Aracaju? What is Aracaju like?

4. Se houver tempo faça um simple jogo, como o “hangman” para revisar os adjetivos.



Através do modelo de aula explicitado acima, que contemple o exercício oral, assim como a escrita e leitura conforme a forma padrão, espera-se que os alunos sejam capazes de desenvolver os conhecimentos sistêmicos, de mundo e organização textual que os dão competência comunicativa. Os PCNs (1998) definem como conhecimento sistêmico como o entendimento do léxico em sua totalidade; suas funções morfológicas e sintáticas, sua fonética, de modo a construir significado. Nas aulas apresentadas são apresentados os léxicos, como por exemplo “beautiful”, a sua função morfológica de adjetivo, por meio da pronúncia faz-se a relação entre grafia e fonética “/’bju:tɪfʊl/” e, por fim a imagem faz com que se construa o significado, ao associar o som e grafia à ideia de beleza.

As aulas também trabalham com o conhecimento de mundo, que é definido pelo PCNs (1998) como:

[...] conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo. Ficam armazenados na memória das pessoas conhecimentos sobre várias coisas e ações, por exemplo, festas de aniversário, casamentos, oficinas de conserto de carros, postos de gasolina, concertos musicais etc., conhecimentos construídos ao longo de suas experiências de vida. (BRASIL, Secretaria de Educação, 1998, p. 29)

Este processo ocorre, no modelo apresentado, quando abordadas imagens, de forma a extrair dos alunos informações prévias sobre a pessoa, local ou situação apresentadas, estimulando não somente a participação deles, como também expandido o conhecimento prévio através de explicações sobre aspectos culturais, geográficos e históricos sobre o país apresentado.

O terceiro e último aspecto envolvido na construção da competência comunicativa, a organização textual, refere-se à seleção dos tipos textuais a serem expostos aos alunos e compreensão dos mesmos sobre o seu uso. As aulas

apresentadas são expositivas e há uma preocupação em visualmente ser observado que se trata de um exercício dialogal, e o aluno entenda que a pretensão é que reproduzam textos similares oralmente.

O estímulo à construção destes três tipos de conhecimento, desde as idades iniciais, permite que a língua estrangeira exerça sua função primária, promover a interação. Assim como, a função adquirida pós-modernidade: medida de qualificação para o trabalho e promoção da dignidade humana. Sem que para esta finalidade negligencie a construção da cidadania em favor de questões apenas capitalistas. Pois através do uso de temas transversais, como a pluralidade plural o aluno entende, mais sobre sua nacionalidade, desenvolve a tolerância as diferenças e refleta sobre como mudar o panorama atual da desigualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O imediatismo de resultados e de qualificação exigidos pela nova configuração do mercado demanda do educando, professores, pais e direção o esforço mútuo voltado para o seu pleno desenvolvimento. E dentro deste processo está a inconformidade com um sistema educacional público que reproduz as desigualdades sociais. Ainda que a legislação não preveja a obrigatoriedade do ensino de LE nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, sabida a urgência de sua aprendizagem, há que o corpo docente, diretivo e pais, em proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescente, se posicionarem contra tal processo. Seja levantando este debate no universo legislativo, com mesmo implementando o seu ensino em séries iniciais.

Justificar sua instrução como impossível devido a indisponibilidade de recursos, ou baseados na observação de que classes mais altas poderão usufruir da oralidade pela possibilidade de viajarem e então terem contato com nativos, é limitador e reconstrói as desigualdades existentes no meio social. Ainda que a escola esteja inserida em um meio social em que esta seja a realidade, a intenção dela enquanto instituição de ensino é criar esforços para diminuí-las. Além disto, se pautar em tais afirmações sobre o ensino de LE, implica em afirmar que o professor de línguas se forma sem as habilidades necessárias para o exercício de sua profissão, uma vez que

havendo a inexistência de áudio, por exemplo, ele poderia efetuar a leitura dos textos, assim como estimular a leitura pelos alunos. De modo que, neste processo evolutivo a função da leitura fosse paulatinamente feita por seus alunos.

O desenvolvimento pleno, para a cidadania e qualificação para o trabalho está prevista na Constituição de 1988 como direito de todos e de caráter subjetivo. E para fazê-lo cumprir há que se tratar todas disciplinas igualmente a fim de que se mude a história da educação brasileira, que refreia seus fins a exames de proficiência que apenas privilegiam as futuras elites.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. **Decreto Nº 2591, de 18 de Julho de 1973.**

BRASIL. **Decreto Nº 7642 de 13 de Dezembro de 2011.**

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. **Portaria Nº 1.466, de 18 de Dezembro de 2012.**

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Escritos de educação.** 9. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

DAY, Kelly Cristina Nascimento, Mônica Maria Guimarães Savedra. **O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas.** Fórum Lingüístico . 2015, Vol. 12 Issue 1, p560-567. 8p.

LEFFA, Vilson J. (org) **O Professor de Línguas Estrangeiras – Construindo a Profissão.** 2 ed. Pelotas: Educat, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização /** José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola.** In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática.** Edição 5. Goiânia: Alternativa, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia.** (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.

RODRIGUES, Francisco Hudson Pereira. Direito Natural x Direito Positivo. **Trabalho de monografia submetida à Universidade Estadual Vale do Acaraú**. Fortaleza - 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea)

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Cortez editora, 1998.

SITES CONSULTADOS

<https://www.britishcouncil.org.br/exame/ielts>

<http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=2452>

<https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/pronouns/exercises?03>

http://www.englisch-hilfen.de/en/exercises/nouns_articles/apostrophe_s.htm.

<https://www.ets.org/pt/toefl/ibt/about>

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/writing-skills-practice/introducing-yourself-blog>