

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO

DÉBORA BUSETTI

PROPOSTA DE TAREFAS COLABORATIVAS E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA
UM LIVRO DIDÁTICO: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LE

SÃO LEOPOLDO

2014

DÉBORA BUSETTI

PROPOSTA DE TAREFAS COLABORATIVAS E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA
UM LIVRO DIDÁTICO: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LE

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo
programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo

2014

B976p Buseti, Débora

Proposta de tarefas colaborativas e atividades pedagógicas para um livro didático: uma perspectiva sociocultural no ensino-aprendizagem de LE/ Débora Buseti -- 2014.

138 f. :il. color. ; 30cm.

Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2014.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília dos Santos Lima.

1. Linguística. 2. Ensino - Língua inglesa. 3. Teoria sociocultural. 4. Diálogo colaborativo. 5. Tarefa colaborativa - Atividade pedagógica - Livro didático. I. Título. II. Santos, Marília dos.

CDU802.0

Catálogo na Publicação:
Bibliotecário Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

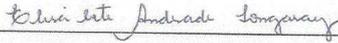
DÉBORA BUSETTI

"PROPOSTA DE TAREFAS COLABORATIVAS E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
PARA UM LIVRO DIDÁTICO: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE"

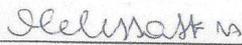
Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
Unisinos

Aprovada em 27 de março de 2014

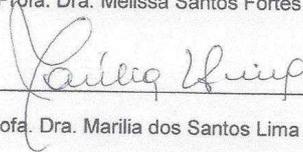
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elisabete Andrade Longaray (FURG)



Profa. Dra. Melissa Santos Fortes (UFCSPA)



Profa. Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS)

Dedico esta dissertação aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar por ter vindo ao mundo com a missão de ensinar. Está cada vez mais raro encontrar alguém com o desejo de seguir a carreira docente, e eu me sinto plena por ter este dom, e por ser apaixonada pelo o que eu faço.

Aos meus pais, Itacir e Iria, por todo o amor, carinho, e compreensão que recebi em toda a vida, e principalmente, nestes dois últimos anos. Agradeço especialmente ao meu pai, por ter abdicado de suas coisas para custear meu curso e tornar meu sonho realidade.

Às minhas irmãs, Juliana e Larissa, por serem as melhores amigas que alguém pode ter. Obrigada por terem relevado os meus dias de mau humor, o meu cansaço extremo, e a minha ausência. A compreensão e o apoio de vocês foram essenciais para eu ter forças e não desistir.

Agradeço a meu namorado, Daniel, pelo apoio, amor, incentivo, e compreensão. Obrigada por sempre compreender as minhas loucuras, os meus desejos, e meus sonhos, e por ter sido paciente, e amoroso, nesta importante etapa de minha vida.

Aos professores do PPG de Linguística Aplicada por todas as trocas e ensinamentos. Entrei uma pessoa no Mestrado, e graças a tudo que experienciei junto de vocês, eu saio outra mais madura e ainda mais ciente de que a docência é o meu caminho.

Por fim, agradeço imensamente a minha orientadora Dr^a. Marília dos Santos Lima, por ter gentilmente me acolhido em seu grupo de pesquisa quando optei por trocar de linha de pesquisa. Com você reencontrei o meu caminho. Muito obrigada por tudo! Foi uma experiência linda!

To learn a language is to have one more window from which to look at the world

-Chinese Proverb-

RESUMO

À luz da teoria sociocultural (VIGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000,2010), e do conceito de diálogo colaborativo (SWAIN, 2000), o presente trabalho tem como objetivo discutir a relevância do trabalho colaborativo no ensino de língua inglesa e analisar e propor tarefas colaborativas e atividades pedagógicas para um livro didático de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Farroupilha, Rio Grande do Sul. Tendo como base os critérios para análise de livros didáticos adaptados de Dias (2009) e Ramos (2009), o livro didático foi analisado, e cinco módulos foram selecionados para serem adaptados. O intuito da proposta é estimular a colaboração entre os alunos, considerando que a língua é o fio condutor, e instigá-los a serem curiosos e autônomos para irem além daquilo que é apresentado, e para olharem para o mundo que os cerca com outros olhos, com olhos de quem não aceita definições prontas e prefere refletir e questionar antes de concordar ou discordar de algum conceito.

Palavras-chave: Teoria sociocultural. Diálogo colaborativo. Tarefas colaborativas e atividades pedagógicas. Ensino de língua inglesa. Livro didático.

ABSTRACT

Based on the sociocultural theory (VIGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000, 2010), and on the concept of collaborative dialogue (SWAIN, 2000), this work aims to discuss the relevance of the collaborative work to the teaching of English, and analyze and propose collaborative tasks and pedagogical activities for a high school English textbook of a first grade class in a private school in Farroupilha, Rio Grande do Sul. Based on the criteria for analyzing textbooks adapted from Dias (2009) and Ramos (2009), the textbook has been analyzed, and five modules have been selected to be adapted. The aim of the proposal is to stimulate the collaboration among the students, taking into account that language is the connecting thread, and instigate them to go beyond what is presented, and look at the world that is around them with another look, with a look from someone who does not accept ready definitions and prefers to make questions before agreeing or disagreeing with any concept.

Keywords: Sociocultural theory. Collaborative dialogue. Collaborative tasks and pedagogical activities. Teaching of English. Textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Critérios/pressupostos para um bom livro didático/material didático.....	40
Quadro 2: Proposta detalhada.....	46

LISTA DE SIGLAS

L1	Língua Materna
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MD	Material Didático
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NA APRENDIZAGEM DE LE.....	14
2.1 A teoria sociocultural e o ensino-aprendizagem de LE.....	14
2.2 Língua, cultura e identidade e o ensino-aprendizagem de LE	19
3 SOBRE O LIVRO DIDÁTICO	27
3.1 O papel do LD	27
3.2 Os três tipos de conhecimento dos PCNs (Brasil, 1998) e o LD	34
3.3 Letramento, letramentos e multiletramentos.....	36
3.4 Critérios para escolher e avaliar o LD/MD.....	38
4 QUESTÕES METODOLÓGICAS	43
4.1 O contexto.....	43
4.2 O LD	44
4.3 A proposta	45
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	47
5.1 O LD utilizado na escola	47
5.2 As novas tarefas colaborativas e atividades pedagógicas	49
5.2.1 Descrição e análise do Módulo 1	50
5.2.2 Descrição e análise do Módulo 2	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	122
ANEXO A – MÓDULOS SELECIONADOS	133

1 INTRODUÇÃO

Quando professores pensam em quais recursos devem utilizar para o ensino de língua inglesa (doravante LI) em uma sala de aula, logo pensam no livro didático (doravante LD). O LD de LI é um dos recursos de ensino que auxilia o professor no processo de ensino-aprendizagem. O LD de LI existe na forma impressa e há algumas versões no formato eletrônico. Em salas de aula, a maioria dos professores o utiliza no formato impresso.

Em relação ao trabalho em sala de aula realizado com LDs, Cristovão (2009, p. 305) destaca que,

[...] a mediação do nosso trabalho de professores de línguas em sala de aula tem sido comumente feita por materiais didáticos. Muitos em especial, no formato de livro didático, são continuamente postos à disposição dos profissionais da educação representando uma importante ferramenta para o ensino.

A motivação para esta dissertação partiu de uma experiência pessoal. Sempre trabalhei em escolas de idiomas as quais forneciam o LD a ser utilizado nas aulas. Em escolas de idiomas, geralmente, o livro tem que ser seguido religiosamente, pois além de ser material didático (doravante MD), ele é um método de ensino. O fato de não poder modificar ou adaptar exercícios do livro sempre foi desmotivador, e, por vezes, frustrante. Em escolas regulares, isto também pode acontecer, ou pode acontecer de o LD não estar à disposição dos professores, o que faz com que os professores tenham que criar seus materiais, ou pode ocorrer de o material didático não ser adequado para os alunos.

O fato é que quando fui contratada para trabalhar em uma escola regular a qual tem um material didático (doravante MD) para ser usado nas aulas de LI, percebi que essa era a minha chance de refletir sobre o que deve constar em um LD e quais aspectos devem ser levados em conta ao elaborar materiais didáticos. Não existe um método de ensino que devo seguir em minhas aulas. Recebi o LD, e fui orientada para usá-lo se quisesse. Não há troca com outros profissionais, e as reuniões são para discutir aspectos comportamentais, nunca, aspectos metodológicos.

Assim sendo, o objetivo geral deste trabalho é, a partir de um aporte teórico sociocultural (VIGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000, 2010; SWAIN, 2000), analisar e propor MD para o ensino de LI em escola regular. O objetivo específico deste trabalho, por sua vez, é analisar o LD de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola particular de Farroupilha, e a partir da análise, propor tarefas e atividades pedagógicas complementares para o ensino de LI considerando-se critérios para análise de LDs adaptados de Dias (2009) e

Ramos (2009) por sua relevância e clareza na relação estabelecida entre seus critérios e a orientação teórica do presente estudo.

Este estudo está estruturado em seis capítulos. Trato da perspectiva sociocultural na aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) no segundo capítulo, o qual está dividido em duas seções. Explico na primeira seção o que é a teoria sociocultural relacionando-a com o ensino-aprendizagem de LE. Na segunda seção, concluo o capítulo discorrendo sobre a relação que existe entre língua, cultura e identidade e o ensino-aprendizagem de LE.

No terceiro capítulo destaco o LD, e ele está dividido em quatro seções. Na primeira seção apresento o papel do LD relacionando-o ao ensino-aprendizagem de LE e à teoria sociocultural. Explico a relevância de trabalhar os três tipos de conhecimento (de mundo, sistêmico e de organização textual) na segunda seção. Falo sobre letramento, letramentos e multiletramentos na terceira seção. E, por fim, na quarta seção, discorro sobre como escolher e avaliar o LD, e os critérios para avaliação de LDs adaptados de Dias (2009) e Ramos (2009). Os critérios escolhidos e adaptados vão ao encontro da perspectiva teórica desta dissertação.

Posteriormente, explico a metodologia de aplicação deste trabalho no quarto capítulo, que está dividido em três seções. Falo sobre o contexto da metodologia adotada na primeira seção. Apresento detalhes sobre o LD analisado na segunda seção, e relato a proposta para aplicar no LD analisado na terceira seção. Para concluir, no quinto capítulo apresento a análise e discussão dos dados, e as tarefas e atividades elaboradas para adaptar o LD analisado. Finalmente, são apresentadas as considerações finais.

2 UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NA APRENDIZAGEM DE LE

Entendo o ensino- aprendizagem de LE a partir de princípios socioculturais, conforme Vygotsky (1978) e Lantolf (2000 2010). O ensino-aprendizagem de LE a partir de princípios socioculturais gera o entendimento de que língua, cultura, e identidade são elementos inseparáveis. A reflexão sobre língua, cultura e identidade atravessa as paredes da sala de aula de uma maneira em que é possível, além de refletir, também comparar a realidade dos alunos com a realidade de outras culturas.

Com a finalidade de associar a perspectiva sociocultural ao ensino de LE, este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção, trato de princípios da teoria sociocultural relacionados ao ensino-aprendizagem de LE, já na segunda seção, discorro sobre aspectos tais como língua, cultura, e identidade e sua relevância no ensino-aprendizagem de LE.

2.1 A teoria sociocultural e o ensino-aprendizagem de LE

Com base em Vygotsky (1978), Lantolf (2000) explica que o conceito fundamental para se compreender o que é a teoria sociocultural é o conceito de que a mente humana é mediada. Trata-se de uma teoria que tem como objetivo compreender como os indivíduos agem no mundo através de artefatos e de que forma o social e o cultural influenciam suas ações. Para Lantolf (2000), o ato de pensar e de falar, embora sejam atividades independentes uma da outra, são atividades relacionadas, ou seja, uma explica a outra. Isso quer dizer que os pensamentos dos indivíduos podem justificar suas ações, e suas ações podem justificar seus pensamentos.

Quando as pessoas desejam agir no mundo físico, elas contam com a ajuda de alguns artefatos tais como martelos, canetas, secadores de cabelo, batedeiras, entre outras. Pinho (2013, p. 14) explica que “artefato é qualquer objeto material e/ou simbólico criado pelo homem que tem a potencialidade de ser um instrumento de mediação”. Porém, Pinho (2013, p.14) enfatiza que “[...] nem todo artefato é um instrumento de mediação, ou seja, não tem a virtude através de sua existência de transformar ou dar forma à interação do homem com o homem”.

Os artefatos materiais e/ou simbólicos podem potencializar o poder de ação das pessoas devido ao fato de que é muito mais fácil pregar algum objeto quando se tem um martelo, escrever quando se tem uma caneta, secar o cabelo quando se tem um secador, ou fazer um bolo quando se tem uma batedeira. Já no mundo social e psicológico, as pessoas utilizam

artefatos que são símbolos tais como números, gráficos, desenhos, gravuras, e símbolos linguísticos, ou seja, a língua. Estas ferramentas regulam a relação dos indivíduos com outros indivíduos e com o mundo, e elas passam de geração para geração, sofrendo modificações culturais para se adaptarem às necessidades de seus indivíduos e de suas comunidades.

O poder tanto das ferramentas físicas quanto simbólicas está no potencial de ação, e não em suas estruturas. (LANTOLF, 2010). Ou seja, elas precisam dos indivíduos para mostrar o potencial que possuem. Em relação à estrutura da língua, Lantolf (2010, p. 25) enfatiza que, “[...] a estrutura da língua nos explica pouco sobre seu poder de mediar nossas vidas sociais/comunicativas e mentais. O poder de uma língua reside em sua capacidade de fazer sentido”.¹ Em outras palavras, pode-se dizer que as pessoas agem no mundo social se apropriando da língua, e é utilizando a língua que as pessoas pensam e refletem sobre o mundo e criam significados para as coisas do mundo.

É através da língua que os indivíduos negociam suas vidas, o que querem, suas opiniões, e estabelecem suas identidades em seus grupos sociais, ou em suas comunidades. Em determinados momentos as pessoas podem estar desempenhando o papel de mãe, e em outros de filho, e é justamente através da língua que estes papéis assumidos pelas pessoas tomam forma e ficam visíveis. Dependendo do papel desempenhado, e dependendo da situação na qual estiverem inseridas, suas escolhas linguísticas podem variar.

A fim de explicar o papel da língua na vida dos indivíduos, Vygotsky (1978) sustenta que, primeiramente, a língua surge como uma forma para a criança se comunicar com o mundo que a cerca e, em seguida, isto se torna um discurso interno o qual organiza os pensamentos da criança, tornando-se uma função mental interna. Tendo como fundamentação teórica Vygotsky, ao explicar a aprendizagem de LE, Ohta (2000) afirma que os indivíduos aprendem a LE em dois níveis psicológicos, primeiro no nível interpsicológico (entre as pessoas) e em seguida no intrapsicológico (nível mental do indivíduo onde as estruturas são internalizadas). Estes níveis demonstram que, através de interações sociais a língua, que é uma ferramenta semiótica, torna-se uma ferramenta cognitiva para os indivíduos. Assim, as interações acontecem no plano interpsicológico onde o papel da língua é permitir que ocorra a troca entre as pessoas envolvidas, e a língua, sendo uma ferramenta cognitiva, comanda os pensamentos dos indivíduos no plano intrapsicológico.

Ao explicar o processo de aprendizagem, Vygotsky (1978) utiliza o conceito de ZDP (zona de desenvolvimento proximal). A ZDP não é um lugar específico na mente humana, é

¹ “[...] the structure of language tells us little about its power to mediate our social/communicative and mental lives. Language’s power resides instead in its use value- its meaning-making capacity”. (LANTOLF, 2010, p. 25).

uma metáfora que representa a distância que existe entre aquilo que a criança/aprendiz, sabe hoje, e o que ela/ele saberá amanhã com a ajuda ou colaboração de outras pessoas. O que está na ZDP hoje se encontra em processo de maturação, ou seja, em processo de desenvolvimento, e amanhã poderá representar conteúdo aprendido.

Reforçando o conceito de ZDP, Donato (2000) relata que, em aulas de LE, as produções dos aprendizes evoluem ao longo do tempo. Aquilo que hoje pode ser uma estrutura não compreendida, amanhã poderá ser algo aprendido e poderá ser usado nas interações com os outros ou até mesmo para fornecer ajuda a outros. Em salas de aula de contextos educacionais colaborativos, a troca acontece entre professor-aluno, professor-alunos, aluno-aluno, alunos-alunos, e alunos- professor. Toda vez que um aprendiz se depara com um problema linguístico a ser resolvido, e ele precisa de assistência para resolvê-lo, tanto o professor quanto um colega podem fornecer este amparo. Esta assistência, chamada de andamento (WOODS; BRUNER; ROSS, 1976), é o que leva o aprendiz a consolidar algo que não está compreendido ainda, ou seja, algo que se encontra na ZDP. Pinho (2013, p.19) explica que durante o processo interativo de andamento “[...] o especialista baseia-se no nível de competência do aprendiz a fim de escolher o tipo de ajuda necessária para que ele realize uma tarefa, passando-lhe gradualmente a responsabilidade de completá-la conforme sua competência evolui [...]”.

Ao explicarem o processo de aprendizagem de uma LE, Mitchell, Myles e Marsden (2013) mencionam o debate referente a *nature* e *nurture*. *Nature* relacionando-se à pré-disposição para aprender línguas, e *nurture* relacionando-se ao ambiente em que se aprende. O fato de os indivíduos terem uma pré-disposição para aprender línguas, não significa que eles aprendem a LE nas mesmas circunstâncias em que aprendem a língua materna (doravante L1). Mitchell, Myles e Marsden (2013) pontuam que as circunstâncias em que se aprende a L1 e a LE são diferentes, a não ser que a criança aprenda ambas ao mesmo tempo. Isto significa que a pré-disposição para aprender línguas (*nature*) e fatores relacionados ao ambiente em que se aprende (*nurture*) não são iguais ao aprender a L1 e ao aprender uma LE.

De acordo com Mitchell, Myles e Marsden (2013), é relevante destacar que nenhum aprendiz é igual a outro, logo o que eles produzirem ou os resultados que eles alcançarem serão diferenciados devido as suas diferenças individuais cognitivas (inteligência, aptidão para línguas e estratégias de aprendizagem), e afetivas (atitude em relação à língua, motivação e ansiedade). Estes aspectos cognitivos me levam a ressaltar que os aprendizes são seres sociais que participam de atividades sociais, e que, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem de uma LE acontece no social.

Se o ensino-aprendizagem da LE acontece no social, isto quer dizer que os indivíduos precisam da presença do outro para que a aprendizagem ocorra, ou seja, a interação exerce um papel fundamental no ensino-aprendizagem da LE. Por meio da interação, os aprendizes têm a oportunidade de usar a LE, e conseqüentemente, eles têm a oportunidade de produzir (gerar *output*). Swain (2000) explica que o termo *output* (produção) representa uma atividade comunicativa e cognitiva. Através do *output* o aprendiz tem a chance de processar a língua mais profundamente do que através do insumo. Isso porque quando o aprendiz produz ele está no controle da situação. Para produzir, os aprendizes precisam criar forma e significado linguístico. Nessas tentativas de criar forma e significado é que os aprendizes descobrem o que eles podem e o que eles não podem fazer. Esse ato de perceber (*noticing*) acontece, por exemplo, quando os aprendizes percebem as similaridades e diferenças que existem entre a L1 e a LE que eles estão aprendendo.

Por ter mencionado a relevância da interação, quero também dar destaque para o termo *output* (produção do aluno) e sua relação com a aprendizagem da LE através do diálogo colaborativo. Swain (2000) explica que a construção do conhecimento acontece através do diálogo, e que é a língua que medeia a aprendizagem. Quando falo em construção do conhecimento me refiro não somente à LE, mas a conhecimentos de uma maneira geral. Para Swain (2000), diálogo colaborativo é a língua em uso mediando a aprendizagem da língua, e também é atividade cognitiva e social. O diálogo serve para a aprendizagem da LE, pois é através dele que ela acontece, e através dele que o conhecimento é construído. Desta forma, compreendo que a aprendizagem de LE com base na teoria sociocultural (LANTOLF, 2000,2010), se dá através da colaboração com os outros, isto é, o conhecimento é construído de uma forma colaborativa, sendo que essa construção de conhecimento acontece na ZDP.

A fim de ilustrar a importância da interação e colaboração na aprendizagem de LE, destaco um dos estudos de Swain (2000) por ter analisado a interação de duas alunas de imersão em francês, Sophie e Rachel, enquanto trabalhavam em uma tarefa. Enquanto as alunas trabalhavam, elas perceberam o que não conheciam (*noticing*), testaram e formaram hipóteses (*hypothesis testing*), se ajudaram e, por último, utilizaram o auxílio de um dicionário. Elas se ajudaram por terem percebido algo que desconheciam. Juntas elas construíram o conhecimento linguístico, e o *output* produzido por elas foi produzido de uma forma colaborativa. O diálogo das alunas Sophie e Rachel representa uma atividade social (interação) e cognitiva (resolução de um problema linguístico). As alunas construíram conhecimento a partir de um diálogo colaborativo, ou seja, através de uma interação na qual

ambas são participantes colaborativas. Através do que elas refletiram e produziram juntas é que houve a produção do conhecimento.

O exemplo das alunas Sophie e Rachel faz com que eu reflita sobre a prática dos professores de LE em salas de aula. Os professores poderiam observar mais seus alunos ao trabalharem em duplas e/ou grupos. Nestes momentos de troca, suas dúvidas e suas certezas ficam visíveis, e a troca que acontece entre eles é muito rica no sentido de que eles podem sim aprender uns com os outros. Ao testarem hipóteses, ao se corrigirem, ao corrigirem os outros, ao se ajudarem, e ao perceberem o que podem e não podem fazer com a língua alvo, eles estão caminhando para construir conhecimento. Assim sendo, em minha opinião, os professores deveriam auxiliar seus aprendizes a compreender que a língua não é somente gramática, mas que a língua é troca com o outro, é cultura, identidade, história e que as pessoas a utilizam em suas vidas sociais para falar de suas ações sociais. Por isso, a relevância de tarefas colaborativas em sala de aula que gerem oportunidades que promovam a colaboração entre alunos. (LIMA; COSTA, 2010). É pertinente diferenciar aqui tarefas de atividades. Neste estudo, tarefas têm cunho colaborativo, já atividades não são de caráter colaborativo. Assim sendo, chamarei de tarefas todas as situações elaboradas com o objetivo de proporcionar a troca colaborativa entre os envolvidos, e chamarei de atividades pedagógicas todas as situações elaboradas sem a intenção de ocasionar a troca colaborativa.

Quando os aprendizes verbalizam suas dúvidas, testam hipóteses, e procuram respostas para suas indagações eles estão passando pelo processo de aprendizagem. Questionar-se, questionar o outro, pensar, repensar, verbalizar e responder são ações que fazem com que os aprendizes aprendam de uma forma colaborativa. Se o professor der as respostas imediatamente cada vez que seu aprendiz ficar em dúvida, ele estará assumindo o papel de salva-vidas, tal qual sugerido por Donato (2000). Em se tratando de ensino-aprendizagem de LE, acredito que o professor não deve ser um salva-vidas, pelo contrário, o professor deve guiar seus aprendizes, instigá-los a achar as respostas para suas dúvidas.

Os aprendizes são seres sociais e não são um papel em branco onde é possível escrever livremente sem provocar nada. Pelo contrário, os aprendizes fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Por fazerem parte do processo de ensino-aprendizagem, acredito que tudo aquilo que os indivíduos experienciarem em suas vidas compõe quem eles são psicologicamente, afetivamente, cognitivamente e linguisticamente falando.

Assim sendo, os resultados de uma mesma tarefa aplicada para aprendizes distintos não serão os mesmos devido as suas singularidades. Donato (2000) sugere que os professores teriam que prestar menos atenção nos resultados finais da tarefa para prestar mais atenção nos

alunos e naquilo que os alunos estão produzindo a partir da tarefa proposta. Isto porque os professores podem ficar cegos esperando por um determinado resultado a ponto de não perceber que no decorrer da resolução da tarefa muitos resultados, por vezes inesperados, podem estar surgindo.

Para a teoria sociocultural, os indivíduos depositam nas interações quem eles são e transformam seus mundos, pois, por haver troca, não há como permanecer o mesmo. Para esta dissertação, investigo o ensino-aprendizagem de LE com o auxílio de um LD. Antes de falar sobre esta interação entre aluno, professor e LD, destaco, na próxima seção, por que entendo língua e cultura como práticas socioculturais, e o motivo que me faz acreditar que a língua que as pessoas usam reflete quem elas são. Penso que estes elementos, por estarem ligados uns ao outros, devem ser levados em conta, pois, a partir deles, é possível compreender o processo de ensino-aprendizagem de LE.

2.2 Língua, cultura e identidade e o ensino-aprendizagem de LE

Língua, cultura, e identidade são questões socioculturais que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem de LE. Cultura, segundo Street (1993b, p. 25 apud HALL, 2012, p. 16-17), não pode ser definida como o que ela é, mas como o que ela faz. A cultura define as coisas, os grupos e as ideias, e ela é um processo de definições constantes. As pessoas vivem suas vidas envolvidas por estas definições, nomes e categorias criadas pela cultura, e, por conseguinte, pela língua, visto que é a língua que exterioriza estes significados criados pela cultura. No ensino-aprendizagem de LE, língua e cultura precisam ser vistos como complementadores um do outro, e não como elementos que podem ser estudados separadamente.

Entendo língua como uma prática social. Comunicar não é somente passar uma informação, comunicar é negociar com o outro. Assim, a língua serve para estabelecer uma relação com o outro, para se comunicar com o outro. É através da língua que os indivíduos negociam suas vidas, o que querem, expressam suas opiniões, e estabelecem suas identidades em seus grupos sociais, ou em suas comunidades. Figueiredo e Mastrella-de-Andrade (2013, p.11) apontam que

[...] língua é muito mais do que o instrumento que nos garante a comunicação e a interação social. Língua também é a construção e expressão de tudo aquilo que somos ou imaginamos ser, acreditamos e fazemos, ora apegados a uma perspectiva ora em outra; língua é, nesse sentido, o que possibilita a dinâmica de nossas identidades sociais e culturais que, em meio à efervescência de suas interações,

também indicam os conflitos e contradições promovidas pelas relações de poder que as constituem.

A língua está diretamente ligada à cultura e identidade dos indivíduos. Para Kramsch (1998, p. 3, tradução nossa), “a língua é um sistema de signos que é visto como tendo por si só um valor cultural. Falantes se identificam e identificam os outros através de seu uso da língua; eles enxergam sua língua como um símbolo de sua identidade social”.² Kramsch (1998) ainda explica que, a língua é o que conduz as vidas sociais dos indivíduos e ela está ligada à cultura de diversas formas. Os indivíduos expressam fatos, ideias e acontecimentos referentes ao mundo através das palavras proferidas. As palavras também exteriorizam experiências, crenças, e pontos de vista dos indivíduos.

Entretanto, os indivíduos não utilizam a língua somente para falar de experiências, eles também criam experiências através da língua. Os indivíduos podem usar a língua e criar experiências através da língua na forma escrita ou oral, quer seja para escrever ou ler um e-mail, falar ao telefone, ler uma revista ou interpretar algum cálculo matemático ou texto. Aspectos verbais (sotaque, estilo conversacional) e não verbais (gestos, expressão facial, tom de voz) também criam significados. Ou seja, a língua revela a cultura, através dela as pessoas conseguem entender a realidade cultural expressada, incorporada e simbolizada.

A respeito da relação entre língua e cultura, Hall (2012) relata que língua e cultura devem ser compreendidas a partir de uma perspectiva sociocultural, pois a língua é uma ferramenta individual e ao mesmo tempo social: as pessoas se apropriam da língua para participar de atividades sociais, para comunicarem, ou seja, as pessoas precisam da língua para que a linguagem tenha forma. Hall (2012, p. 17, tradução nossa) ainda afirma que “a língua é ao mesmo tempo um repositório de cultura e uma ferramenta através da qual a cultura é criada”.³ Mais uma vez fica claro que a língua, a cultura, o social, e os indivíduos são todos responsáveis pela criação de significados, e que um elemento interfere e faz parte do outro. Quando penso sobre a relação que existe entre língua e cultura, percebo que um aspecto fala muito sobre o outro e vice e versa. No ensino-aprendizagem de LE, por exemplo, é impossível não considerar a cultura, pois a cultura reflete as ações, históricas e sociais, de suas comunidades, e estas ações são intermediadas pela língua.

Porém, ressalto que, conforme Mendes (2012, p. 359),

² “Language is a system of signs that is seen as having itself a cultural value. Speakers identify themselves and others through their use of language; they view their language as a symbol of their social identity”. (KRAMSCH, 1998, p.3).

³ “[...] language is at the same time a repository of culture and a tool by which culture is created.”(HALL, 2012, p. 17).

[...] não podemos compreender a cultura como entidade estática, ‘uma lata de conservas’, na qual preservamos tradições, crenças, artefatos, modos de vida. As culturas são processos em constante renovação e fluxo, que se mesclam e hibridizam a todo tempo e que dizem respeito a diferentes dimensões da vida humana social, política e econômica. Nesse sentido, há culturas dentro de culturas, histórias dentro de histórias, vidas dentro de vidas.

Ou seja, é oportuno ter o cuidado de não estereotipar a cultura, pois ela não é um produto final, ela é um produto em constante desenvolvimento. Este cuidado é primordial para que as pessoas realmente entendam o mundo que as cerca. Devido a todos esses aspectos explanados até aqui, creio que, em se tratando de ensino-aprendizagem de LE, no caso deste trabalho, aprendizagem de LI, é primordial perceber a língua como uma prática sociocultural. A L1 é aprendida no social onde os indivíduos interagem uns com os outros, e a LE também é aprendida no social, e também interagindo.

Tudo que está ao redor dos indivíduos os afeta no sentido de que contribui para que eles sejam quem eles são, isto é, a cultura, a sociedade, o momento histórico em que vivem, e onde vivem. Em outras palavras, isto quer dizer que, além da relação que existe entre língua e cultura, existe uma relação intrínseca entre língua e identidade.

Grigoletto (2013, p.8) explica que

se nos constituímos em sujeitos de linguagem a partir de nossa entrada no mundo e em uma língua, como nos ensina a psicanálise, nossa condição de sujeito está necessariamente ligada à língua e aos sentidos que fazemos da/s língua/s que se inscrevem em nós. Se as identidades se produzem- sempre provisórias, cambiantes e múltiplas- nas práticas em que nos engajamos, pensar as práticas, conceito tão conhecido dos professores, também nos ajuda a compreender a complexa relação dos sujeitos com as línguas, tanto a língua primeira, que é materna, mas também estrangeira em alguma medida, quanto outras línguas que os indivíduos venham aprender como língua estrangeira.

A língua explica muito sobre quem os indivíduos são. A partir do momento em que um indivíduo se apropria da língua para se comunicar com outros indivíduos, quer seja a L1 ou LE, ele age no mundo, deixa suas marcas, produz significados, troca experiências com outros indivíduos, e assim, modifica o que está ao seu redor e também passa por modificações. Hall (2012, p. 31, tradução nossa) explica que, “quando usamos língua, nós a usamos como indivíduos com histórias sociais. Nossas histórias são definidas em parte pela participação em uma variedade de grupos sociais nos quais nascemos, tais quais gênero, classe social, religião e raça.⁴”. Ou seja, existem os grupos sociais aos quais as pessoas

⁴ “When we use language, we do so as individuals with social histories. Our histories are defined in part by our membership in a range of social groups into which we are born such as gender, social class, religion and race”.(HALL, 2012, p. 31).

nascem pertencendo e que ajudam a compor a identidade dos indivíduos, e existem os grupos sociais dos quais as pessoas decidem fazer parte ao longo de suas vidas e que também colaboram para a construção da identidade dos indivíduos. Considerando que os indivíduos se engajam em diversas atividades ao longo de um mesmo dia, durante um ano inteiro, ou durante toda uma vida, a identidade dos indivíduos nunca é fixa e única, é sempre temporária e variável.

Conforme Mastrella-de-Andrade (2013, p.29), “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais”. Fazer parte de um grupo de estudos, estudar em uma faculdade, frequentar almoços de família representam exemplos de atividades sociais com as quais as pessoas podem se envolver. As pessoas podem assumir identidades sociais variadas em suas vidas como, por exemplo, em alguns momentos, as pessoas podem estar em uma sala de aula assumindo o papel de aluno, e em outros momentos elas podem estar assumindo o papel de professor.

Isso acontece, pois,

as identidades são fluidas, não são essências fixas, por isso, não estão presas a diferenças permanentes que podem valer para todas as épocas e todos os lugares. Também significa reconhecer que elas não são naturais, mas sim socialmente construídas em constante negociação e renegociação de significados nos discursos que estruturam a vida social. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p.30).

As pessoas podem estar inseridas em um mesmo contexto comunicacional, porém, suas identidades é que delimitam a linguagem que utilizam. As diferentes atuações dos indivíduos na sociedade fazem com que eles tenham diferentes identidades sociais. Hall (2012) explica que é através da língua que as pessoas coconstroem suas vidas, seus papéis sociais e suas identidades com os outros. Língua, cultura e identidade são elementos que se complementam, um justifica a existência do outro. Logo, no ensino-aprendizagem de LE é pertinente instigar os alunos a ter consciência de que a cultura faz parte da língua da mesma forma que a língua faz parte da cultura, e os indivíduos a perpetuam ao longo dos tempos.

Norton e McKinney (2011) destacam que a aprendizagem de língua envolve a identidade dos aprendizes, pois a língua não é somente um sistema de signos e símbolos linguísticos, pelo contrário, a língua é uma prática social através da qual a vida das pessoas é definida e negociada. Para entender o papel da identidade no processo de ensino-aprendizagem de LE é necessário pensar sobre a relação que há entre o aprendiz e o mundo social, e também é preciso refletir sobre como as relações de poder afetam o acesso à comunidade de falantes da língua alvo. “Toda vez que os aprendizes falam, eles estão

negociando e renegociando uma noção deles mesmos em relação ao mundo social mais amplo, e reorganizando esta relação em múltiplas dimensões de suas vidas”⁵ (NORTON; MCKINNEY, 2011, p.73, tradução nossa).

Por trás da identidade do aprendiz, há a motivação que o leva ter o desejo de aprender uma LE, e também, a sua dedicação na aprendizagem. Para Gardner e Lambert (1972), existem dois tipos de motivação: instrumental e integrativa. A motivação instrumental se manifesta quando o aprendiz precisa aprender uma LE devido a uma necessidade tal como um emprego, ou uma viagem, por exemplo. Motivação integrativa é o tipo de motivação que se manifesta quando o aprendiz tem o desejo de fazer parte de uma comunidade linguística de LE.

Já Norton e McKinney (2011) falam de investimento, pois quando uma pessoa se propõe a aprender uma LE, ela espera alcançar algum resultado, independente da sua motivação, ela investe e se dedica a este processo. Quando os aprendizes investem na aprendizagem de uma LE, eles também estão investindo em suas identidades, que por não serem permanentes, mudam ao longo do tempo e do espaço. (NORTON; MCKINNEY, 2011). Nem sempre a motivação é tão intensa quanto o investimento. O aprendiz pode ser motivado, e não investir em sua aprendizagem, ou por não se sentir à vontade para investir ou por ter vergonha de investir. Alguns aprendizes são motivados, mas não conseguem se sentir como parte da comunidade (escola, trabalho, comunidade) em que estão inseridos, eles não conseguem se identificar com os indivíduos. Isto acontece, pois relações de poder, diferenças culturais, ou diferentes visões de mundo podem fazer com que o aprendiz não invista em seu aprendizado.

Em outras palavras, só a motivação do aprendiz não é o suficiente para que ele invista na aprendizagem de uma LE, ele tem que sentir que faz parte ou que pode fazer parte de uma determinada comunidade de usuários da LE. Quando os aprendizes se identificam como pertencentes a uma comunidade de usuários de LE, falantes ou algum grupo social, eles acabam apresentando atitudes, crenças e valores parecidos, os quais ficam visíveis na forma como eles usam a língua através do que é dito, do que não é dito, e da forma como é dito. (KRAMSCH, 1998).

Além destas comunidades concretas, há as comunidades e identidades imaginadas. Norton e Mckinney (2011) destacam que as comunidades imaginadas são as comunidades

⁵ “Every time learners speak, they are negotiating and renegotiating a sense of self in relation to the larger social world, and reorganizing that relationship in multiple dimensions of their lives”. (NORTON; MCKINNEY, 2011, p.73).

com as quais as pessoas têm uma relação criada pelo poder da imaginação. As pessoas sentem que existe um laço com estas comunidades imaginadas, um laço criado pelo desejo de conhecer mais sobre estas comunidades, ou um desejo de querer fazer parte destas comunidades. Estas comunidades imaginadas não podem ser consideradas menos reais do que as comunidades consideradas concretas, tais quais relatei acima. Por sentirem que fazem parte dessas comunidades imaginadas, ou por terem o desejo de fazer parte, os indivíduos passam a ter uma identidade imaginada. A identificação com estas comunidades imaginadas pode ser tão forte que pode afetar mais o processo de aprendizagem do aprendiz e sua identidade do que a comunidade concreta, fazendo com que o aprendiz invista mais neste aprendizado.

As comunidades imaginadas e as concretas são fatores que levam o aprendiz a se identificar, ou não, com a LE. Vale ressaltar que o ensino-aprendizagem de LE não precisa causar uma crise de identidade no aprendiz. Diferentes visões a respeito do mundo, diferentes etnias, classes sociais, gêneros, idades e nacionalidades podem gerar divergências interculturais, multiculturais, ou até fracassos comunicativos. Kramersch (1998, p, 81) usa o termo intercultural para falar do encontro de duas culturas, e para explicar o choque cultural que este encontro pode gerar ao tentar compreender o outro, sendo este outro o usuário da L2. O termo intercultural também é usado para falar da comunicação que acontece entre pessoas de diferentes grupos sociais, gêneros, etnias ao utilizarem a mesma língua. Já o termo multicultural é utilizado por Kramersch (1998, p, 82) para falar da coexistência de pessoas com diferentes *backgrounds*, etnias, ou comunidades discursivas.

O importante em aulas de LE é não fazer generalizações sobre o outro, sobre outra cultura, ou sobre outro povo/comunidade. É preciso não julgar o outro sem antes tentar conhecê-lo. Alvarez (2012) afirma que os professores devem guiar os alunos a notarem que existem semelhanças e diferenças entre as pessoas no modo de ser e no modo de agir. Quando as pessoas conhecem outras formas de ver o mundo que as cerca, elas percebem que não existe a maneira mais ou menos correta de interpretar o mundo, o que existe são modos diferentes de interpretação que tem como base a cultura em que as pessoas estão inseridas.

Por causa destas questões interculturais e multiculturais é que penso que é importante trabalhar as diferenças no ensino-aprendizagem de LE. Outra maneira de dar atenção às diferenças em aulas de LE é trabalhar a questão da variação linguística. Souza, Carvalho de Jesus e Gomes (2013, p.41) explicam que,

as variedades linguísticas podem ser: diatópica ou geográfica—relaciona-se a mudanças linguísticas disseminadas no ambiente físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas; variação diastrática ou social—relaciona-se a um

conjunto de fatores referentes à semelhança dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. Grupo social, idade, sexo e situação ou contexto social são fatores que estão relacionados às variações de natureza social

Ou seja, incluir a variação linguística no ensino-aprendizagem de LE é uma maneira de relacionar a língua e a cultura à história de suas comunidades, e é uma oportunidade para os aprendizes perceberem que a língua passa por influências por causa de questões culturais, geográficas, históricas, políticas, e identitárias. Além disso, as línguas refletem a organização cultural de um povo ou comunidade, e assim como nossas vidas, elas mudam com o tempo. O inglês, por exemplo, é uma língua que teve sua origem na Inglaterra e que, ao longo de sua existência, se espalhou pelo mundo, sendo assim, modificada e adaptada a suas novas comunidades. (RAJAGOPALAN, 2012).

Por ser uma língua que se expandiu por todos os cantos do mundo, e por a língua ser social e cultural, ela sofreu modificações e adaptações de acordo com a história, tempo e a cultura de suas comunidades. Isso se justifica pelo fato de que “[...] o tempo altera todas as coisas; não existe razão para que a língua escape a essa lei universal”. (SAUSSURE, 1969, p. 91). Pelo fato de ser uma língua de tanta abrangência, os indivíduos podem estabelecer uma língua padrão? É possível dizer que uma variedade é certa e outra é errada? É possível afirmar que esta variedade é mais privilegiada enquanto a outra é menos privilegiada? Os professores não deveriam menosprezar nenhuma variedade linguística, pois todas são dignas de serem estudadas e respeitadas. Cabe aos professores fazerem com que seus alunos saibam da existência das variações linguísticas, e que, assim como no português, existem formas de se expressar que se manifestam na linguagem oral e que não se manifestam em linguagem escrita.

Tratar os temas apontados nesta seção é tratar a língua no ensino-aprendizagem de LE como uma prática sociocultural, fazendo com o aprendiz perceba que as diferenças devem ser respeitadas, e que, quando o indivíduo estuda o que o outro é, é possível perceber quem ele é, e quem ele não é. Através da língua é possível visualizar o que torna os indivíduos diferentes ou semelhantes, e outro detalhe importante é que a “[...] cultura é heterogênea”.⁶ (KRAMSCH, 1998, p.9). Indivíduos que fazem parte de uma mesma comunidade de falantes possuem vidas e experiências de vida distintas. Estes indivíduos podem ter idades, gêneros, etnias diferentes, e também visões variadas sobre o mundo. Os indivíduos podem até utilizar uma mesma língua em uma determinada comunidade de falantes, porém, por existir toda esta

⁶ “[...] culture is heterogeneous”. (KRAMSCH, 1998, p.9).

diversidade, e pelo fato de a língua, que é usada pelos indivíduos para expressarem suas opiniões sobre o mundo, ser uma ferramenta para agir no social e sofrer modificações, é que a cultura muda ao longo do tempo, pois ela é moldada a partir dos indivíduos que lhe dão vida.

Após ter discorrido sobre a relação que há entre língua, cultura, identidade e indivíduo, e após ter explicado como compreendo que o ensino-aprendizagem de LE acontece considerando estes fatores, reservo o próximo capítulo para falar sobre o LD, e também para discorrer sobre critérios que considero relevantes a serem levados em conta ao analisar ou produzir um LD para ensino de LE à luz da teoria sociocultural.

3 SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Dedico este capítulo a explorar características pertinentes ao LD e sua relação com professores e alunos. Desta forma, este capítulo está dividido em 4 seções. Inicialmente, escrevo sobre o papel do LD relacionando-o ao ensino-aprendizagem de LE e à teoria sociocultural. Na segunda seção, apresento a importância de trabalhar os três tipos de conhecimento (de mundo, sistêmico e de organização textual) destacados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) ao usar o LD. Em seguida, discorro sobre letramento, letramentos e multiletramentos (KRESS, 2000; DUBOC, 2011). Por fim, apresento o que considerar ao selecionar e avaliar o LD, e também os critérios adaptados de Dias (2009) e Ramos (2009) usados para a análise.

3.1 O papel do LD

Considero que o ensino-aprendizagem de LE acontece no social, e que as produções, interações, e trabalhos colaborativos dos alunos e professor levam à consolidação da aprendizagem (SWAIN, 2000). A partir dessas questões, qual o papel do LD e como ele pode se tornar um auxílio benéfico que englobe os aspectos socioculturais no processo de ensino-aprendizagem de LE?

A fim de responder a esse questionamento, é preciso ter em mente que “[...] ensinar e aprender uma língua são processos muito mais amplos e complexos do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas” (MENDES, 2012, p. 357). Logo, aquele LD com foco gramatical, como aquele utilizado no contexto que é objeto deste estudo, com alunos trabalhando individualmente durante todas as tarefas e/ou atividades, deve ser repensado, remodelado e adaptado às reais necessidades dos aprendizes.

Além disso, é pertinente enfatizar que,

através do nosso uso de símbolos linguísticos com os outros, nós estabelecemos metas, negociamos os meios para alcançá-las, e recontextualizamos as metas que estabelecemos. Ao mesmo tempo, articulamos e administramos nossas identidades individuais, nossas relações interpessoais, e pertencimentos em nossos grupos e comunidades sociais⁷ (HALL, 2012, p. 6 -7, tradução nossa).

⁷ “Through our use of linguistic symbols with others, we establish goals, negotiate the means to reach them, and reconceptualise those we have set. At the same time, we articulate and manage our individual identities, our interpersonal relationships, and memberships in our social groups and communities” (HALL, 2012, p. 6- 7).

Ou seja, conforme tratei no capítulo anterior, a língua é uma ação social e também uma ação cultural, pois por meio dela os indivíduos expressam quem eles são, e expressam seus desejos através das negociações estabelecidas durante suas vidas sociais. Vale lembrar que “o funcionamento de uma língua no dia-a-dia, é, mais do que tudo, um processo de integração social. Claro que não é a língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela agimos e produzimos sentido”. (MARCUSCHI, 2008, p. 163). O uso do LD de LI em salas de aula é uma oportunidade para que, através da língua, professores e alunos interajam uns com os outros.

Contudo, existem inúmeros LDs de LI e escolher entre tantos pode ser um caminho sem direção. Levando em conta que a oferta de LDs é grande, e também considerando que, às vezes, é difícil para os professores realizarem a seleção de seus LDs por não saberem quais critérios deveriam ser considerados ao escolhê-los, é oportuno que o profissional reflita, antes de realizar a escolha, sobre qual o papel do LD.

Ramos (2009) questiona o papel do LD instigando o leitor a refletir se o LD é um herói ou vilão. A autora ainda relata que alguns teóricos consideram o LD um guia, uma muleta, uma ferramenta auxiliar, uma bíblia, um mal necessário, um fardo, um ditador e alguns o consideram um colaborador. Tenho em mente que as visões são variadas e distintas umas das outras, e respeito essa diversidade de opiniões em relação ao papel do LD. Todavia, a visão que apoio é a de que o LD não é um herói; contudo, ele também não é um vilão. Afirmo que o LD não é um herói, pois sozinho ele não consegue alcançar todos os objetivos propostos, e afirmo que ele não é um vilão, pois, em minha opinião, o LD se torna um vilão somente quando não se sabe como utilizá-lo aproveitando o que de melhor ele oferece e agregando tarefas adicionais, caso seja preciso, para obter melhores resultados.

É preciso ir além do que está no LD, e é necessário conhecer o LD a ser utilizado e saber se ele é adequado para as necessidades da turma em questão. Por isso, creio que o LD seja uma ferramenta auxiliar, pois, assim como destacado por Ramos (2009, p. 194),

é essencial que o professor saiba avaliar, modificar, complementar, levando em conta os objetivos do curso, a realidade da escola em que trabalha (estrutura física, recursos disponíveis etc.), as necessidades e desejos dos alunos, as necessidades ‘locais’ e, principalmente hoje, as novas concepções de ensino/aprendizagem e de linguagem vigentes nos documentos oficiais.

Quando um professor opta por adotar um LD de LI para suas aulas, ele deve ter consciência de que não há o livro perfeito, assim como não há uma fórmula exata que diga com precisão qual material selecionar. Se os professores tiverem em mente que o LD é uma

ferramenta auxiliar, o manuseio dele torna-se mais prazeroso tanto para o professor quanto para os alunos, fazendo assim com que a aula não se torne engessada, moldada a partir de um modelo pré-estabelecido que deve ser seguido à risca. É necessário que haja gosto pelo material a ser utilizado. Às vezes, o LD é visto como um fardo, devido ao fato de que ele se torna uma obrigação, algo que “deve ser vencido” (como alguns professores dizem), e não como uma satisfação.

Defendo a ideia de que o LD, ou MD⁸, usado dentro da sala de aula de LE, deve ter conteúdos significativos para os alunos, que representem uma oportunidade para vivenciar dentro da sala de aula fatos que acontecem no mundo. Se o conteúdo chama a atenção dos aprendizes, e se a aula é planejada levando em conta os interesses e a realidade dos alunos, o LD tem como ser um elo para que se trabalhem aspectos socioculturais, contribuindo, assim, para o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Já ressaltava Freire (2007, p. 54) que,

o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Professor e aluno devem se perceber como atores de suas ações socioculturais. Para tanto, é necessário que ambos saibam perceber quem eles são, e quem os outros representam, e também saber que eles são parte do mundo que os cerca, isto quer dizer que suas atitudes modificam o mundo e o mundo pode modificar suas atitudes. A fim de que professor e aluno se percebam no mundo como parte dele em aulas de LI ao utilizarem o LD, Ramos (2009, p.195) destaca que

para que o LD possa ter seu uso otimizado, é preciso que os conteúdos recebam, por parte de seus usuários (os professores) e principalmente de seus autores, um tratamento mais contemporâneo, ou seja, que se privilegie a interação social como mola propulsora do processo de aprendizagem, situações de aprendizagem que sejam significativas e colaborativas, que situem o aprendiz no mundo em que vive e não deixem de, pelo menos, sinalizar para os professores possíveis diferenças de contextos sociais e culturais existentes no país.

O fato é que, na maioria das vezes, quem elabora o LD não é o professor, mas sim, as editoras, que, muitas vezes, retratam em seus livros uma realidade distante ou inalcançável para o aluno. Os LDs, às vezes, não valorizam a cultura de origem dos aprendizes e trazem

⁸ Entendo como material didático não somente o LD, mas o cd, vídeo, e qualquer outro material utilizado com a finalidade de gerar aprendizado.

estilos de vida que não se assemelham ao estilo de vida do aluno. Como é possível ter uma experiência sociocultural a partir de uma realidade que desconsidera e anula a realidade e identidade do aluno? Para ter uma experiência sociocultural, o aluno precisa vivenciar a experiência do outro, quer este outro esteja presente no LD ou quer este outro seja seu parceiro na interação. Logo, que MD o professor deve escolher ou como ele deve elaborar seus materiais?

Para responder a estas perguntas, concordo com Scheyerl (2012, p. 48) por destacar que os professores devem primar pela

[...] utilização de materiais autênticos variados, nativos, nativizados, não nativos, gravados ou escritos, que oportunizem a função sociointeracionista e simbólica da língua, de acordo com as dinâmicas de relações de poder que detém prestígio político e hierarquia social.

Isto nem sempre ocorre. O mais comum é os profissionais se depararem com LDs que focam nas majorias, nunca nas minorias. O que intriga nos LDs é o que eles não mostram, ou preferem ocultar, e para ocupar os vazios deixados pelo LD, o professor deveria ter a preocupação de mostrar o que não consta, e comentar sobre o que não é comentado. Temas como política, família, homossexualidade e preconceitos, por exemplo, são questões às vezes omitidas, mas que poderiam aparecer por serem assuntos que fazem parte do mundo. Creio que alguns assuntos podem até ser delicados de serem trabalhados, mas também creio que os profissionais não deveriam excluir os alunos dos assuntos referentes ao mundo, por mais polêmico que o assunto seja. Caso o professor perceba que o LD não se adequa a sua turma, ele deveria ter a preocupação de complementar ou produzir o MD pensando em problematizar questões culturais, valorizar e integrar diversas culturas e diversas vozes para assim levar o mundo para a sala de aula (SCHEYERL, 2012).

Sobre a elaboração de MDs e sobre levar o mundo até a sala de aula, ou seja, sobre não dissociar a sala de aula do mundo e percebê-la como uma extensão do mesmo, Oliveira (2012) ressalta que é pertinente dar importância ao desenvolvimento das competências comunicativas interculturais dentro das salas de aula. Isto quer dizer que é preciso fazer com que a língua aprendida sirva para que o aluno perceba as diferenças culturais tais como modo de pensar, de agir, e reagir nas variadas situações do cotidiano, e se torne assim um falante intercultural. Ao encontro de Oliveira (2012), Mendes (2012, p. 360) utiliza o termo interculturalidade para explicar que, no processo de ensino-aprendizagem de línguas, os aprendizes deveriam estar comprometidos em respeitar o outro, respeitar as diferenças, e

compreender as diferenças para conseguir viver em cooperação, integração e colaboração com o outro.

Segundo Oliveira (2012), é relevante sensibilizar os alunos para as semelhanças e diferenças culturais existentes dentro do próprio grupo, isto é, é importante sensibilizar os alunos a perceberem que quem eles são representa uma informação relevante em aulas de LE. Eventualmente, os aprendizes usam a língua alvo para falarem de si, e estes relatos, impregnados de crenças e valores, podem servir para sensibilizá-los, através de discussões, sobre suas semelhanças e diferenças culturais. Perceber que as pessoas não são todas iguais é o primeiro passo para respeitar o próximo.

De acordo com Oliveira (2012), para desenvolver as competências comunicativas a partir da utilização do LD, é preciso discutir aspectos culturais de outros grupos sociais locais e estrangeiros, e é necessário respeitar as semelhanças e diferenças culturais presentes na sala de aula. Existe a cultura atrelada à L2 e também à L1, mas também há a cultura pertencente a cada falante. Tanto professor, quanto alunos, devem ter a consciência de que cada pessoa tem suas crenças e maneiras de enxergar e agir no mundo, e estas peculiaridades devem ser respeitadas.

Para tanto, o professor, ao elaborar ou avaliar o material a ser utilizado, deve ter consciência de que este material deve levar o aluno a perceber que, além da diversidade cultural e social existir além das paredes escolares, ela também pode estar presente dentro da sala de aula. Discutir tais aspectos pode levar o aluno a refletir sobre a cultura do outro, o que pode levar o aluno a perceber seus preconceitos e seus julgamentos negativos. Além disso, o professor deve ser crítico do livro-texto, ou seja, o professor deve utilizar o LD de maneira crítica, isto é, deve estar atento às representações culturais que nele aparecem (OLIVEIRA, 2012). Caso haja sempre a mesma manifestação cultural, cabe ao professor acrescentar atividades extras que preencham esta lacuna, para que, assim, o aprendiz se torne também um leitor crítico.

Outro fator importante destacado por Oliveira (2012) é que o professor deve desenvolver a consciência metacognitiva do aluno: o aluno precisa saber por que está fazendo uma determinada atividade, qual o objetivo da mesma, e ao final de cada atividade é possível oportunizar um momento de reflexão sobre o que foi feito e por quê. O importante é ter um motivo para fazer as atividades, e não simplesmente fazê-las por fazer.

Oliveira (2012) também explica que é necessário estar atento para as oportunidades não planejadas de discutir representações identitárias e culturais. Os professores costumam preparar o roteiro de suas aulas com antecedência; entretanto, o que não tem como ser

planejado é o que acontecerá nas discussões feitas em aula. O professor poderia deixar o LD de lado, aproveitar os relatos dos alunos, e trabalhar aspectos culturais e identitários. Um ponto que merece destaque, para Oliveira (2012), é que o professor deve levar o aluno ao questionamento e a um posicionamento crítico de seu universo linguístico-cultural, ou seja, o professor deve levar o aluno a ir além das regras linguísticas; isso inclui levar o aluno a explorar os textos, as figuras, os diálogos, e tudo mais que estiver no LD.

Além disso, outro fator ao qual é pertinente dar destaque é a questão da autonomia no ensino. Segundo Magno e Silva (2009), para que o processo de ensino-aprendizagem seja considerado bem sucedido, é necessário que o professor oriente o aprendiz a ser autônomo, ou seja, é preciso que o aprendiz não se sinta dependente do professor a ponto de não conseguir formular suas próprias ideias, não questionar e não ir além daquilo que o professor apresenta. O professor não estará para sempre ao lado do aluno, e o aluno não estará para sempre no papel de aluno.

Desta forma, quando o professor utiliza um LD em sua sala de aula, ele precisa saber a resposta para a pergunta: o LD fomenta ou inibe a autonomização? Se o LD se torna o único material didático utilizado, sem modificações e reflexões, se ele não for atrativo para os alunos e para o professor, ele não leva nem o professor e nem os alunos a fomentarem a autonomia deles. Magno e Silva (2009) ainda explicam que os LDs podem fomentar a autonomia na sala de aula caso eles não sejam o centro das atenções no processo de ensino-aprendizagem. Para que isto aconteça, os professores devem ser autônomos e não depender do LD para que a sua aula aconteça com sucesso.

Professor e alunos representam o centro do processo de ensino-aprendizagem, não o LD. Se o professor não tem uma atitude autônoma perante o LD, seus alunos também não terão. O que às vezes acontece em aulas de LI é que alguns professores se sentem obrigados a utilizar somente o LD, são obrigados a o utilizarem tal qual ele está estruturado, ou não estão de fato preparados para irem além daquilo que está presente no LD. Nos dias de hoje, o LD representa apenas um dos materiais didáticos que podem ser adotados pelo professor de LI. Assim sendo, sustento a opinião de que se o LD é bem utilizado ele pode ser um suporte útil para orientar o professor no sentido de propiciar um modelo que pode ser adaptado, e readaptado a qualquer momento, e ressalto que o mesmo LD pode gerar resultados diferentes dependendo da turma. A questão é que os LDs de LI devem ser uma escolha do professor quando ele tem em mente que este material didático irá somar resultados, e não apenas gerar resultados.

Elaborar ou avaliar um LD é mergulhar na língua, na cultura, identidade, de si e do outro e é uma visão sociocultural. Destaco mais uma vez que não existe um LD ideal. É tarefa do professor ser crítico e atento às lacunas que podem aparecer, e, conseqüentemente, agregar atividades que ocupem estes espaços deixados. Por ter esta percepção, o propósito deste trabalho é analisar um LD de uma escola particular da cidade de Farroupilha e propor atividades complementares levando em consideração aspectos socioculturais.

Assim sendo, finalizo esta seção enfatizando que, quando o professor decide trabalhar com um determinado LD, ou quando o professor opta por elaborar o seu MD ou LD, ele precisa entender que o LD deve possibilitar que o aprendiz tenha uma experiência sociocultural. Para tanto, suas competências comunicativas interculturais devem ser trabalhadas. Caso contrário, ele se tornará um falante de LE que desconhece aspectos que vão além das regras da língua. Conhecer-se e permitir-se conhecer o outro é uma troca de experiências que passa por vários aspectos. Aprender uma LE também é uma troca de experiências, pois a partir do momento que o indivíduo decide aprender uma L2 ele entra em um novo universo. Neste novo universo, o que ele é e o que ele sabe o impulsionam a conhecer o outro, e tudo isto mediado pela língua.

Além disso, as tarefas devem ter um caráter colaborativo, pois quando os indivíduos realizam tarefas colaborativas eles crescem juntos no aprendizado e usam a língua no social em suas interações, negociações, e resolução de problemas. Um pode colaborar com aquilo que o outro não sabe e vice-versa. A troca que acontece em tarefas colaborativas em LDs faz com que o aprendiz desenvolva suas competências comunicativas interculturais. Há atividades que, no decorrer de suas realizações, podem se tornar tarefas colaborativas devido à troca gerada entre os envolvidos.

Entendo que a língua é vista sob uma perspectiva sociocultural (LANTOLF, 2000, 2010), e que em aulas de LE é imprescindível que se trabalhe de maneira articulada a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita. Para tanto, acredito ser importante que os alunos trabalhem os três tipos de conhecimento: sistêmico, de mundo e de texto conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), pois assim é possível desenvolver um trabalho eficaz onde pode-se trabalhar questões sociais e identitárias através da compreensão dos textos em suas diversas formas de interação.

Na próxima seção, abordo a importância de trabalhar os três tipos de conhecimento nos LDs de LI.

3.2 Os três tipos de conhecimento dos PCNs (Brasil, 1998) e o LD

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a construção dos significados feita pelos indivíduos em suas vidas sociais é de caráter sociointeracional. Para que os alunos construam estes significados em aulas de LI, eles precisam utilizar os três tipos de conhecimento: de mundo (o que as pessoas sabem sobre o mundo), sistêmico (referentes aos sistemas sintáticos, morfológicos, léxicos e fonéticos), e de organização textual (como as pessoas organizam seus textos orais ou escritos). Assim sendo, as aulas de LI devem propiciar momentos para que os alunos ativem estes conhecimentos a fim de construir seus significados, a fim de se posicionarem em relação ao mundo, tornando-se sujeitos críticos e ativos da sociedade na qual estão inseridos.

O conhecimento sistêmico “possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua” (BRASIL, 1998, p. 29). Ou seja, as escolhas sistêmicas dos indivíduos, se não são bem escolhidas, podem passar mensagens equivocadas, refletindo-se assim na experiência sociocultural do indivíduo. O conhecimento de mundo é o tipo de conhecimento que está armazenado na memória do indivíduo e que provém de suas vivências. Este tipo de conhecimento, em aulas de LE, é aquele conhecimento prévio que leva o aluno a criar hipóteses acerca de um determinado assunto. É também a ausência deste tipo de conhecimento que faz com que um aluno não compreenda alguma questão discutida ou em algum texto lido.

O terceiro tipo de conhecimento, o conhecimento sobre textos, deve ser trabalhado em aulas de LE por ele estar relacionado

às rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos. Por exemplo, para dar uma aula expositiva é necessário o conhecimento de como organizar a informação na interação, que é de natureza diferente da organização da informação em uma conversa. Em uma aula expositiva, há toda uma preocupação em organizar a fala para a introdução ao assunto, para seu desenvolvimento e sua conclusão, para facilitar a compreensão do aluno. Já em uma conversa informal, essa preocupação não está presente. (BRASIL, 1998, p.31).

Compreender os textos nos LDs de LI cria oportunidades para que o aluno se situe em seu aprendizado, e perceba que ele está inserido em suas práticas orais e escritas como parte delas. Segundo Dias (2009, p. 212), o texto representa o elemento chave que organiza as atividades de aprendizagem. Por ter tal destaque, os textos escolhidos para as aulas de LE devem ser de gêneros diferentes e retirados de suportes diferentes (jornais, internet, rádio,

DVDs). O objetivo desta diversidade é fazer com que o aluno vivencie dentro da sala de aula experiências de interações reais semelhantes às experiências que o aluno tem fora da sala de aula.

Consta nos PCNs (BRASIL, 2010) que o grande objetivo da linguagem é a interação, ou seja, a interação dos alunos com outros alunos e com seus objetos de estudo utilizando a língua. Segundo esse documento, as competências que os alunos devem desenvolver no Ensino Médio são: conseguir distinguir as variantes do inglês, escolher o registro e o vocábulo adequado para a situação de comunicação em que eles se encontram, compreender o que os enunciados refletem, ter coerência e coesão nas produções orais e escritas, compreender como aspectos culturais e sociais interferem no significado das expressões, e utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação.

Dell'Isola (2009, p. 99-100) aponta que

é preciso investir em um ensino que promova a compreensão de como a linguagem se articula em ação sobre o mundo. O trabalho com gêneros textuais certamente favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão auditiva e produção de textos orais e escritos na língua alvo.

Ou seja, é preciso propiciar oportunidades para que os alunos entendam o mundo no qual eles estão inseridos, compreendam que eles fazem parte deste mundo, e que ao utilizarem a LE explorando questões sociais, históricas e culturais eles podem ao mesmo tempo aprender sobre o mundo e podem prestar atenção ao o que eles fazem com a língua, desenvolvendo suas habilidades de produção e compreensão oral e escrita, tal qual proposto por Scrivener (2005). Segundo Scrivener (2005), ouvir e ler são habilidades receptivas, ou seja, o aprendiz recebe as informações e só depois ele produz, já falar e escrever são habilidades produtivas. Todas as habilidades devem ser vistas como integradas, nunca isoladas. Compreensão e produção oral e escrita são macro habilidades que podem ser analisadas utilizando micro habilidades, ou seja, utilizando estratégias para se aprofundar e melhor compreender o que foi ouvido, falado, lido, ou escrito.

Além destas habilidades, Scrivener (2005) também enfatiza outras habilidades tais como pensar, utilizar a memória e mediar, o que vai ao encontro da teoria sociocultural de Lantolf (2000, 2010) e de Vygotsky (1978). Ao criar oportunidades para os alunos vivenciarem a língua utilizando as quatro habilidades, os professores também possibilitam que os alunos percebam que a língua não está dissociada de suas ações, e que é por meio da língua que eles agem em suas vidas sociais.

3.3 Letramento, letramentos e multiletramentos

Há alguns anos, as aulas de LE costumavam ter como MD apenas o LD. Em seguida, vieram fitas cassete, CDs, DVDs, filmes, vídeos, e a internet e suas diversas redes sociais e variedade de informações. Essa evolução nos recursos utilizados em aulas de LE é um reflexo da evolução da sociedade e, conseqüentemente, da cultura. Por conta destes progressos, não seria mais possível olhar e entender o mundo da mesma maneira.

Antigamente, independente do MD utilizado em sala de aula, os alunos eram alfabetizados, ou seja, aprendiam o sistema da escrita da língua. Por conta das evoluções ocorridas na sociedade e nas formas de comunicação, surge o termo letramento. Kress (2004) define letramento como o termo usado quando mensagens são criadas usando letras. Logo, alfabetização e letramento são ações diferentes. Alfabetizar é ensinar o indivíduo a decodificar a língua, a conhecer os possíveis sons e grafias, já educar o indivíduo ao letramento é instruí-lo a compreender e interpretar a língua. Embora possuam características distintas, não há como dissociar letramento de alfabetização, pois para o indivíduo ser letrado, ele precisa estar inserido em práticas escritas e orais.

De acordo com Cazden et al (1996), o letramento é uma prática social que serve para que o aluno possa relacionar os conhecimentos aprendidos e discutidos com aspectos históricos, culturais, sociais, políticos e ideológicos. Para os autores, há seis formas de criar significado: linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial, e multimodal, que envolve todos anteriormente mencionados. Ou seja, essas diferentes maneiras de interpretar o mundo representam os variados letramentos, ou multiletramentos.

Duboc (2011) explica que os multiletramentos surgiram, pois a sociedade evoluiu dando origem a um mundo globalizado, a diversidade cultural e linguística não param de crescer, as possibilidades de comunicação aumentaram, e as tecnologias também evoluíram dando origem à era digital. As formas de criar significado também mudaram, e os indivíduos passaram a viver em um mundo repleto de imagens e sons. Por causa de todos esses avanços, a escola deixou de ser a detentora do(s) conhecimento(s), e os indivíduos precisaram utilizar novas estratégias e habilidades para compreenderem e se inserirem neste novo mundo.

Assim, os multiletramentos representam uma junção de diversos letramentos em um mesmo espaço. Além disso, existe também o letramento crítico que tem como objetivo ir além daquilo que é interpretado e que, segundo Duboc (2011, p. 736), “prevê a multiplicidade de sentidos num texto, por ser este cultural e historicamente situado, portanto, desprovido de neutralidade”. Trabalhar os letramentos e multiletramentos em aulas de LE é transformar a

aula em uma experiência sociocultural que prepara o aluno para que ele se sinta parte da construção de seus conhecimentos. Alfabetizar é importante, porém, letrar o indivíduo é dar asas para que ele possa voar, navegar no mundo digital, entender o mundo real, e interpretar e compreender os textos (orais, escritos), utilizando as habilidades multimodais.

Sobre o letramento visual, por exemplo, Kress e Von Leuwen (2006) explicam que as imagens disponíveis em nosso meio social não são um junção entre significantes e significados prontos para serem usados, pelo contrário, as imagens às quais os indivíduos tem acesso passam por um processo de elaboração de significados onde o significante e o significado são independentes até que a pessoa que interpreta a imagem atribua um sentido para esta imagem. Desenhos de crianças podem exemplificar esta questão. Ao pedir para uma criança desenhar um carro, ela o fará de acordo com a percepção que ela tem do mundo, logo, um simples círculo ou vários riscos podem representar as rodas de um carro.

Os significados criados pelos falantes são, antes de qualquer coisa, significados sociais (KRESS; VON LEUWEN, 2006). Embora os indivíduos tenham experiências distintas, ao interpretarem uma imagem, uma conversa, uma obra de arte, um vídeo, uma fotografia, ou um texto, o fazem tendo como base o meio social ao qual estão inseridos e considerando suas visões de mundo. Pensar na importância das imagens para o ensino não significa desprezar a linguagem escrita. Kress (2000, p. 337) explica que

é impossível dar sentido aos textos, mesmo para suas partes linguísticas sozinhas, sem ter uma ideia clara do que estas outras características podem estar contribuindo para o significado de um texto. E fato, agora não é mais possível entender a língua e seus usos sem entender os efeitos de todas essas formas de comunicação que estão co- presentes em qualquer texto⁹.

Às vezes, os textos em contexto escolar possuem imagens. Os textos podem trazer uma mensagem diferente, igual ou complementar da mensagem que as imagens trazem. O certo é que é necessário integrar a capacidade de interpretação de textos à capacidade de interpretação de imagens (letramento visual), pois a sociedade em que vive-se não traz somente textos escritos (impressos ou falados), a sociedade traz imagens e elas podem dizer muita coisa que não fica explícita no que é dito ou escrito.

A questão é que quando os professores utilizam LDs em suas aulas de LI, os textos a serem utilizados já estão escolhidos. Caso o professor perceba que o texto em questão não é

⁹ “It is now impossible to make sense of texts, even of their linguistic parts alone, without having a clear idea of what these other features might be contributing to the meaning of a text. In fact, it is now no longer possible to understand language and its uses without understanding the effects of all modes of communication that are copresent in any text”. (KRESS, 2000, p.337).

adequado para sua turma, ou que os exercícios propostos pelo LD não exploram o gênero em questão, ele pode repensar, adaptar ou modificar. Como já abordei anteriormente, o professor não precisa se sentir “subordinado” a seu LD. Pelo contrário, é o professor que está no controle e ele tem livre arbítrio para ir além daquilo que o livro oferece, e isto inclui fazer adaptações caso seja pertinente.¹⁰ Saber como escolher e avaliar o LD pode evitar que casos assim aconteçam.

Isto remete a outro ponto importante desta dissertação: quais critérios os profissionais devem seguir para avaliar e, conseqüentemente, escolher os LDs? A próxima seção traz mais detalhes.

3.4 Critérios para escolher e avaliar o LD/MD

Perante a grande oferta de LDs de LE, é comum que o profissional escolha o LD por indicação, ou por ser o mais utilizado pelos docentes. Por vezes, é comum que o profissional escolha o LD a ser utilizado em sua sala de aula sem realizar uma avaliação do material em questão ou por não ter tido a oportunidade de participar da seleção do material, ou por de fato não saber quais critérios considerar ao escolher o material.

O LD é por muitas vezes o único MD utilizado em salas de aula. Saber escolher o LD a ser usado é uma tarefa delicada que exige uma avaliação do material de uma forma geral. É preciso verificar a estrutura do LD no que tange à maneira como compreensão oral e escrita e produção oral e escrita são articuladas, e é necessário verificar qual é a relação estabelecida entre língua e cultura, pois Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p. 290) destacam que

[...] a maior parte dos professores e estudantes de uma determinada língua estrangeira não tem a oportunidade de vivenciar a cultura do outro, mas constrói suas imagens a partir de filmes, matérias televisivas e notícias jornalísticas, o que resulta, muitas vezes, na produção de estereótipos culturais. Nesse sentido, o LD desempenha um papel extremamente importante na constituição do imaginário da cultura do outro, reforçando ou desconstruindo estereótipos e favorecendo uma maior ou menor identificação com outras culturas.

Ou seja, a fim de escolher um LD de LE a ser utilizado em uma sala de aula é imprescindível que o professor saiba como avaliar qual é o LD que atende às necessidades da turma tendo em mente que a cultura não é dissociada da língua, a cultura está enraizada na

¹⁰ Ressalto que em alguns casos o professor não tem autorização para modificar o que consta no LD, por exemplo: cursos de Idiomas ou escolas onde o professor deve seguir exatamente o que consta no livro a fim de “vencer o conteúdo”.

língua. O ato de escolher um LD requer comprometimento do professor/professores envolvidos na escolha. A fim de realizarem tal tarefa, os responsáveis pela seleção do material devem ter em mente que “o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola” (GUIA..., 2012, p. 8).

Uma das opções a serem consideradas, tanto por professores de ensino fundamental quanto por professores de ensino médio, para avaliar e escolher o LD é considerar o que consta no Plano Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), que tem como objetivo assessorar o trabalho dos professores com a distribuição de LDs. O Ministério da Educação fornece resenhas das coleções de LDs aprovados. O guia do PNLD, em seguida, é direcionado para as escolas. Destaco que o PNLD deu um passo significativo em 2012 ao incluir, pela primeira vez, na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, o componente curricular língua estrangeira moderna para o segmento do ensino médio. Esse acréscimo foi feito para atender à LDB 9394/96, com o intuito de garantir que as línguas estrangeiras façam parte das disciplinas que delimitam o perfil do aluno nessa fase da educação básica. É um guia importante, pois os critérios teórico-metodológicos que nortearam o PNLD na seleção dos materiais didáticos de Língua Estrangeira Moderna (espanhol e inglês) para o Ensino Médio no ano de 2012 podem orientar o professor no momento de escolher um LD.

Além disso, dentre os LDs aprovados, a escola tem liberdade de escolher os que melhor se adaptam a seus Projetos Políticos Pedagógicos, ao professor e alunos, e à realidade sociocultural das escolas. A partir dos critérios utilizados pelo PNLD-2012 para selecionar os LDs a serem distribuídos nas escolas, e a partir das resenhas dos materiais analisados, também é possível que profissionais tenham uma noção de como avaliar, e o que considerar para selecionar outros LDs.

Outra opção que os profissionais podem utilizar para escolher e/ou analisar um LD é seguir critérios propostos por Dias (2009) e Ramos (2009). Para esta dissertação, elegi essas autoras por sua relevância e clareza na relação estabelecida entre seus critérios e a orientação teórica do presente estudo. Assim, selecionei os critérios que vão ao encontro da teoria sociocultural, e do objetivo específico deste trabalho, que é analisar e propor tarefas complementares para o LD de uma turma da primeira série do Ensino Médio. Tais critérios são, na verdade, pressupostos que considero essenciais e que devem haver em um MD bom e adequado. O quadro 1 ilustra os critérios/pressupostos para um bom LD/MD escolhidos para esta dissertação:

Quadro 1- Critérios/pressupostos para um bom livro didático/material didático

Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O LD/MD apresenta equilíbrio entre as quatro habilidades: compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral.
Visão de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Há estímulo à colaboração. ▪ Há valorização e respeito da própria cultura do aluno e da do outro. ▪ Há respeito às diferentes identidades. ▪ Há tarefas/atividades que levam ao conhecimento sistêmico, de mundo e textual. ▪ Há estímulo aos (multi)letramentos.
Sobre os textos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explora conhecimentos sobre diferentes gêneros de texto. ▪ Há textos autênticos. ▪ Os textos são adequados à faixa etária e interesse dos alunos.
Tarefas/atividades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levam em conta o social, promovendo a troca colaborativa. ▪ Há trabalhos em pares ou grupos. ▪ A gramática é contextualizada. ▪ As tarefas/atividades partem do conhecimento de mundo do aluno. ▪ Há inclusão de recursos tecnológicos como mediadores da aprendizagem. ▪ A produção escrita é significativa. ▪ A produção oral é significativa.

Fonte: Elaborado pela autora e adaptado de Dias (2009) e Ramos (2009).

Os critérios para avaliação de LDs de Dias (2009) e Ramos (2009) representam recursos que profissionais de LE podem usar a fim de que selecionem, avaliem ou elaborem MDs para suas aulas. Os critérios/pressupostos apresentados no quadro 1 serão utilizados para alcançar os objetivos propostos desta dissertação, que são analisar e propor tarefas complementares para o ensino de LI para o livro de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola particular de Farroupilha.

Em relação às habilidades trabalhadas em um LD/MD, acredito que deva existir um equilíbrio entre compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral, tal qual sugerido por Scrivener (2005), pois as habilidades devem ser vistas como dependentes uma das outras. O aluno deve não somente receber insumo, mas também produzir com o insumo recebido. Quando o professor cria oportunidades para trabalhar as habilidades com equilíbrio, ele possibilita que o aluno aprenda aspectos referentes à aspectos da escrita, fala e audição de uma maneira integrada.

Sobre a visão de ensino-aprendizagem, penso que o mesmo deve estimular a colaboração entre os alunos. (SWAIN, 2000). Ao estimular a colaboração, os alunos podem se auxiliar caso surjam dúvidas na resolução de algum problema. Valorizar a cultura do aluno e respeitar as diferentes identidades é reconhecê-lo como um ser único, e também, é inseri-lo em uma experiência sociocultural (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000, 2010). Além de valorizar a cultura do aluno e respeitar as diversas identidades, é importante fazê-lo perceber o outro que merece ser conhecido e respeitado. Vive-se em um mundo globalizado, e a diversidade cultural e identitária representam um fato presente, logo, é pertinente incentivar o aluno a perceber as similaridades e diferenças para que ele conheça e entenda o outro, e também, conheça e entenda um pouco mais sobre si mesmo.

Sobre as atividades pedagógicas, acredito que as mesmas devam existir com um propósito meramente pedagógico, sem objetivos de gerar a troca entre os pares. Sobre as tarefas colaborativas, creio que as mesmas devam explorar os três tipos de conhecimento. (BRASIL, 1998). Ao explorar o conhecimento de mundo, se busca no íntimo do aluno tudo que ele sabe e conhece. Ao trabalhar o conhecimento sistêmico, a atenção é voltada para o sistema da língua. Ao ativar o conhecimento sobre textos, se faz com que o aluno perceba as diferentes organizações textuais, por exemplo, uma conversa ao telefone, uma palestra, ou um bate-papo. Os três tipos de conhecimento tem a função de levar o aluno aos (multi) letramentos. Destaco que nem sempre é possível levar o aluno ao multiletramento, pois às vezes, por falta de recursos ou acesso à MD ou tecnologias, torna-se difícil o acesso às habilidades multimodais (linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial), tal qual proposto por Cazden et al (1996), para compreender e interpretar os textos (orais, escritos) para assim, criar significados.

Em relação aos textos utilizados em LDs e/ou MDs, acredito que eles devam apresentar informações sobre diferentes gêneros de texto, uma vez que, fora da sala de aula, os indivíduos têm acesso a diversos gêneros. Fazendo isto, o aluno passa a ter dentro da sala de aula momentos de interação parecidos com os momentos vividos fora da sala de aula. Sobre a questão da autenticidade dos textos, penso que o LD/MD deve priorizar textos autênticos. Todavia, às vezes o texto autêntico que o professor deseja para utilizar em sua aula não existe. E, às vezes, os textos precisam ser adaptados por serem muito longos, ou por obterem informações que não se enquadram com as necessidades da turma.

As tarefas de aprendizagem devem levar em conta o social, partindo do conhecimento de mundo do aluno e promovendo a troca colaborativa, tal qual proposto por Lantolf (2000, 2010). Para tanto, as tarefas devem ser em pares e/ou grupos. Quando as tarefas são em pares

e/ou grupos, os alunos têm a chance de trocar informações com o outro, e de construir o conhecimento com o outro, ou seja, o conhecimento é construído no social. Ao trabalhar aspectos gramaticais, a gramática deve ser trabalhada preferencialmente contextualizada.

Os recursos tecnológicos devem estar presentes e devem ser, sempre que possível e acessível ao professor, mediadores da aprendizagem. É impossível ignorar as tecnologias, considerando que o mundo está cada vez mais girando em torno delas. O importante é criar oportunidades para o aluno se expressar utilizando a LE. Quando o assunto é produção escrita, penso que a mesma deva ser significativa, ou seja, o aluno não deve escrever pelo simples ato de escrever, pelo contrário, o aluno deve saber os motivos que o levam a escrever, o que ele está escrevendo e por que ele está escrevendo. Para a produção oral ser significativa, é preciso tentar criar oportunidades de interação para o aluno verbalizar suas opiniões e conclusões, criando, assim, uma experiência sociocultural.

Ressalto que escolher e avaliar o LD representa a primeira etapa. É uma etapa significativa, pois se esta etapa não é realizada adequadamente, o professor pode ter futuros problemas em sala de aula, tais como perceber que o LD/MD não é adequado à realidade e necessidades de sua turma. Por outro lado, lembro que sempre é possível adaptar, reelaborar, repensar, e recriar o que já existe. Pode ser trabalhoso ter que reformular as atividades de um LD, porém, a gratificação ao perceber que as tarefas propostas atingem os seus objetivos compensa todas as horas que um profissional pode passar antes de aplicá-las.

Os princípios socioculturais de aprendizagem e os critérios adaptados de Dias (2009) e Ramos (2009) para avaliação de LDs guiarão a análise, e em seguida, servirão de orientadores para a elaboração das tarefas para o LD analisado. Para tanto, explico a metodologia do trabalho no próximo capítulo.

4 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo apresenta a metodologia adotada a fim de alcançar os objetivos propostos. Acredito que utilizar LDs em sala de aula pode gerar resultados positivos. Destaco, porém, que ao adotar um LD, é preciso ter o cuidado de não se tornar “escravo” do mesmo, no sentido de usar somente o que está no LD sem considerar que, por mais que as tarefas e/ou atividades sejam adequadas e eficazes, nem sempre elas representam o que a turma e o professor necessitam. Afinal, o professor é quem de fato conhece seus alunos, e o professor é quem de fato sabe o que suas turmas precisam e qual o caminho que ele deve seguir para alcançar seus objetivos para com suas turmas.

O objetivo específico deste trabalho é analisar e propor tarefas colaborativas e atividades pedagógicas adicionais para o livro de uma turma de inglês do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular de Farroupilha. O LD será analisado e as tarefas/atividades serão criadas. Porém, as tarefas/atividades não serão aplicadas. A parte da aplicação ficará para um trabalho futuro. A intenção é, à luz da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000,2010; SWAIN, 2000), e guiada pelos critérios adaptados de Dias (2009) e Ramos (2009), tornar o que consta no livro adequado aos princípios estabelecidos neste estudo, utilizando o LD obrigatório e escolhido pela escola, mas agregando tarefas colaborativas e atividades pedagógicas que possam contribuir a fim de propiciar uma aprendizagem colaborativa de LI aos alunos.

4.1 O contexto

Esta escola é uma escola particular da cidade de Farroupilha, Rio Grande do Sul. Por ser uma escola de tradição religiosa, ela prega muito a formação cristã dos alunos desde as séries iniciais, e celebra todos os eventos religiosos. Nos encontros pedagógicos, os professores sempre são instruídos a trabalhar valores, e lembrados de que lidam com pessoas e que estão educando seres humanos para serem cidadãos do mundo. É, também, uma escola preocupada em acompanhar os avanços do mundo globalizado e tecnológico, e, conseqüentemente, preocupada em multiletrar os alunos. Ela dispõe de lousas interativas em todas as salas, laboratório de informática, e sala 3D. Embora a escola disponha de recursos tecnológicos, os professores muitas vezes acabam não os utilizando, ou por não terem ideia do que fazer, ou por não saberem como fazer.

Sobre os alunos, destaco que há mais ou menos trinta alunos em cada sala de aula, não existe um número exato. A idade média dos alunos varia entre treze e quatorze anos. Os alunos costumam se envolver com pelo menos dois projetos pedagógicos (um para a área das ciências humanas, e outro para a área das ciências exatas) elaborados pelos professores e coordenadores pedagógicos. Em relação aos materiais didáticos dos alunos, os mesmos recebem livros das disciplinas agrupadas por áreas de conhecimento, e estes livros são chamados de apostilas. Eles recebem em média oito apostilas ao longo do ano. Língua inglesa é uma exceção, pois os alunos recebem o material em forma de fotocópia, e devem utilizá-lo durante todo o ano letivo.

4.2 O LD

O LD destinado à primeira série do ensino médio é composto por 17 módulos, os quais deveriam ser trabalhados durante os três trimestres do ano letivo. Acredito que 17 módulos é um número muito grande a ser trabalhado, uma vez que os alunos possuem somente 50 minutos de aula por semana. A princípio, penso que 5 módulos deste LD seria a quantidade ideal para ser trabalhada durante o ano letivo, portanto, minha intenção é a de analisar todo o LD, mas propor tarefas colaborativas e atividades pedagógicas para 5 módulos deste LD.

Os módulos propostos no LD partem da gramática para a prática, e os exercícios tem o foco na estrutura da língua. A estrutura é sempre igual, isto é, são dois módulos com foco na gramática, e a cada dois módulos há um módulo com foco na leitura e compreensão. As atividades são elaboradas a fim de serem desenvolvidas individualmente, todas partindo da aprendizagem de algum ponto gramatical para a aplicação das regras em leituras ou em exercícios sobre as leituras, geralmente gramaticais. Não há uma pré-leitura sobre os textos, nem uma reflexão sobre os mesmos. Ou seja, considerando uma perspectiva sociocultural, cabe ao professor explorar os textos e tornar a experiência de lê-los uma experiência sociocultural.

Considerando o contexto do LD analisado, o objetivo desta dissertação é criar dois módulos com cinco unidades em cada módulo. Enfatizo que, 2 módulos pode parecer pouco, mas, além do trabalho realizado com os módulos, há provas, temas, pesquisas, trabalhos, e feriados que devem ser considerados ao planejar um ano letivo.

4.3 A proposta

Levando em consideração estes fatores, para escolher os módulos a serem adaptados eu tive duas opções: ou escolher os textos e adaptar as atividades subsequentes, ou optar por escolher os aspectos gramaticais trabalhados nos módulos e adaptar a forma de abordagem. Não consegui vislumbrar textos que tivessem alguma conexão, pois o LD em questão apresenta diversos assuntos, e meu objetivo era criar algo que tivesse início, meio e fim, ou seja, minha intenção era pensar de forma temática. Desta forma, minha escolha foi partir de um tema para ser trabalhado, e, a partir deste tema, escolher os aspectos gramaticais que pudessem ser trabalhados dentro do tema escolhido. Assim sendo, para criar as tarefas colaborativas e as atividades pedagógicas e inovar o LD analisado, adaptei a forma de trabalhar a gramática em 5 módulos do LD, e para selecionar os módulos a serem adaptados, verifiquei, dentro do tema que eu escolhi para criar as atividades, quais aspectos gramaticais eu poderia trabalhar e fiz a seleção.

Os módulos do LD selecionados (VER ANEXO A) para serem adaptados foram os módulos: 2, 3, 5, 8 e 13. As tarefas e atividades elaboradas para o LD analisado foram divididas em 2 novos módulos: **Módulo 1** “*who you are*”, **Módulo 2 Parte 1** “*what made you, you*” e **Módulo 2 Parte 2** “*who you want to be*” . A divisão foi feita em dois módulos, pois esta foi a maneira que encontrei para deixar os módulos ligados uns aos outros com coerência e fluidez. Desta forma, será um módulo por semestre letivo, totalizando ao final do ano letivo uma média de 40 encontros de 45 minutos cada. (esta média foi feita com base na quantidade de encontros realizados em 2013).

Pelo fato de a escola dispor de recursos tecnológicos, as tarefas e atividades propostas poderão sair do material impresso e ir para o mundo digital sem problema algum. É importante, inovador e necessário incorporar o uso de recursos digitais em salas de aula. Isso não quer dizer que o professor deixou de representar um papel essencial no ensino. Pelo contrário, ele se torna ainda mais essencial no que diz respeito à mediação do ensino. O uso de recursos digitais não representa o fim das aulas, mas representa uma nova era onde a tecnologia deve ser vista como aliada do professor, do aluno e da escola.

Penso que é responsabilidade do professor guiar os alunos na busca de mais conhecimentos e também estar preparado para esta inovação no ensino. Assim, as atividades propostas nesta dissertação serão variadas, sempre buscando ocasionar um ensino-aprendizagem de LI significativo. O quadro a seguir ilustra a proposta detalhada:

Quadro 2: Proposta detalhada

Módulo 1 (Who are you?)	Módulo 2 parte 1 (what made you, you)	Módulo 2 parte 2 (who you want to be)
What makes you, you	Childhood around the world	People around the world
Who you are		English in the world
How you look	Childhood memories	You in the world
What you like		
Teenagers around the world		

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo apresento a análise do LD e as tarefas colaborativas e atividades pedagógicas propostas para este LD.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise do LD (COC, 2013) conforme os critérios de análise de LDs adaptados de Dias (2009) e Ramos (2009), e seguindo um aporte teórico sociocultural (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000, 2010; SWAIN, 2000). O capítulo está dividido em duas seções. Apresento a análise do LD na primeira seção e, na segunda seção, apresento os módulos criados para adaptar os cinco módulos selecionados.

5.1 O LD utilizado na escola

Sobre as habilidades trabalhadas no LD analisado, destaco que a compreensão escrita ocorre a partir da leitura de textos, sendo que não há produção escrita, o que há são exercícios gramaticais a serem resolvidos. O LD não trabalha as habilidades de compreensão e produção oral, e, não há equilíbrio entre as quatro habilidades como é sugerido por Scrivener (2005), e enfatizado por Dias (2009) e Ramos (2009). É um LD com foco voltado para a estrutura da língua.

A respeito da visão de aprendizagem, o LD analisado não estimula a colaboração (SWAIN, 2000), e, não valoriza a cultura e identidade do aluno e do outro. Kramsch (1998) explica que a língua conduz a vida social das pessoas e que ela está ligada tanto à identidade quanto à cultura. Os indivíduos se identificam e identificam os outros indivíduos a partir de aspectos culturais e/ou identitários. Ou seja, o LD analisado tem o foco voltado para a língua, desconsiderando aspectos culturais e identitários que estão intimamente ligados à língua (VYGOTSKY, 1978; HALL, 2012; KRAMSCH, 1998; LANTOLF, 2000, 2010; NORTON, MCKINNEY, 2011).

As atividades do LD levam ao letramento linguístico (CAZDEN et al, 1996), e as outras formas de criar significado: (visual, auditivo, gestual, espacial, e multimodal), não são exploradas no LD em questão. Kress e Von Leuwen (2006) explicam que os significados criados pelos falantes são significados sociais, e que quando os significados são criados, os indivíduos o fazem considerando o conhecimento de mundo (BRASIL, 1998), o que não acontece neste LD por este conhecimento não ser explorado explicitamente. Ou seja, essas diferentes maneiras de interpretar o mundo que representam os variados letramentos, ou multiletramentos (DUBOC, 2011), caberiam ao professor querer trabalhar e incluir em suas aulas.

Em relação aos textos, destaco que eles são de variados gêneros, por exemplo, há piadas, notícias, charges, e artigos de revistas. Porém, enfatizo que não são explorados. O conhecimento de mundo do aluno é deixado de lado, e o foco é no conhecimento sistêmico. É um LD que se dirige para adolescentes de 13-14 anos de uma escola particular de Farroupilha, RS. É preciso ter um pouco de conhecimento prévio da língua para compreender os textos, além de que nem todos os textos são adequados à faixa etária por estarem longe dos interesses dos alunos. Alguns textos apresentam fonte, enquanto outros não apresentam, logo não há como falar sobre a autenticidade de todos os textos.

Dos seis temas transversais (ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo) que aparecem nos PCNs (BRASIL, 1998), a maioria dos textos é referente à saúde, cultura, e trabalho. Há um texto que menciona a história da camisinha, porém, as atividades atreladas ao texto não vão além da compreensão do texto. Há um texto que fala sobre golfinhos, mas as atividades só conferem a compreensão do vocabulário. Há também outro texto que fala sobre uma planta que produz plástico, mas, novamente, as atividades após o texto somente conferem a compreensão do vocabulário. Caberia ao professor aprofundar-se caso quisesse usar a oportunidade e falar sobre orientação sexual ou sobre o meio ambiente.

Sobre as atividades do LD, aponto que elas têm objetivos claros e não dependem do professor para a aplicabilidade. Elas partem da leitura dos textos, para a compreensão dos mesmos. Os enunciados checam o conhecimento do aluno, e não há tarefas colaborativas (SWAIN, 2000), ou seja, as atividades do LD não promovem a interação, não promovem a colaboração e nem geram a solução de problemas. Quanto aos três tipos de conhecimento (sistêmico, de mundo e textual) sugeridos pelos PCNs (BRASIL, 1998), as atividades costumam explorar o conhecimento sistêmico do aluno e de organização textual. Caberia ao professor impulsionar o aluno a usar o conhecimento de mundo. Os textos levam em conta o social, mas não são explorados no social, ou seja, não são explorados em sala de aula. Não há uma pré-leitura dos textos, logo, os alunos nem refletem sobre o assunto antes da leitura. Não há produção escrita, o que há são exercícios gramaticais, e, a gramática é sempre descontextualizada, não faz nenhuma ligação com os textos.

Os enunciados das atividades não indicam se o trabalho deve ser feito em duplas, ou individualmente, portanto, se não partir do professor a iniciativa de propor que os alunos discutam os textos em duplas e/ou grupos seguindo os princípios socioculturais de ensino-aprendizagem de LE (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000,2010; SWAIN, 2000), não haverá coparticipação social mediada pela linguagem. Não há uma pré-leitura dos textos,

logo, os alunos nem refletem sobre o assunto antes da leitura. Não há produção escrita, o que há são exercícios gramaticais, e, a gramática é sempre descontextualizada, não faz nenhuma ligação com os textos. Além disso, não há inclusão de recursos tecnológicos como mediadores da aprendizagem, ou seja, mais uma vez caberia ao professor utilizar os discursos que estivessem ao seu dispor a fim de também levar o aluno aos multiletramentos (DUBOC, 2011).

Através da análise do LD percebe-se que há um foco primordial na gramática e na busca de informações específicas no texto que confirmem a compreensão da leitura. A compreensão não vai além do que está no texto, isto é, não usa o conhecimento de mundo do aluno e nem o instiga a refletir além do que lhe é dado. Há desequilíbrio entre as habilidades trabalhadas. Os temas trabalhados no LD poderiam gerar discussões se fossem aprofundados, se o foco não fosse somente na compreensão do texto e na compreensão gramatical, e se o foco também fosse além do que está no texto. Assim, seria possível também trabalhar outras habilidades, tais como compreensão e produção oral, e produção escrita. Para tentar trabalhar a gramática de uma forma contextualizada o primeiro passo seria não partir da gramática para o texto, mas sim partir do texto para a gramática.

Tarefas colaborativas não aparecem, e aspectos sociais e culturais são apresentados no texto, mas não são focalizados. Trabalhos em duplas, ou em grupos poderiam gerar interações e seriam o primeiro passo para criar um ambiente de ensino-aprendizagem de LE para, assim, formar cidadãos para o mundo. Desta forma, apresento na próxima seção sugestões de tarefas colaborativas e atividades pedagógicas para adaptar os módulos selecionados para análise.

5.2 As novas tarefas colaborativas e atividades pedagógicas

O objetivo das tarefas e atividades é fazer com que os alunos reflitam sobre quem eles e os outros são, quem eles e os outros eram, e o que eles e os outros desejam ser. O intuito é promover aos alunos aulas colaborativas. A partir do momento em que eles tiverem uma noção mais ampla sobre eles mesmos, será mais fácil instigá-los a perceber que os indivíduos são seres singulares, com diferenças peculiares, tanto físicas quanto culturais, que vivem em sociedade, e que nessa sociedade é preciso saber respeitar, e compreender a diversidade que existe, tanto cultural, quanto identitária e ideológica.

As tarefas e atividades foram elaboradas adaptando o LD do aluno com base nos princípios socioculturais, tais quais tratados nesta dissertação. As atividades do LD do aluno partem da gramática para os exercícios propostos, então a ideia foi adaptar a gramática do LD

elaborando tarefas colaborativas e atividades pedagógicas para trabalhar a gramática do LD de uma maneira contextualizada que parte da prática e compreensão para a gramática. No início de cada módulo, alunos se prepararão para o tema que será tratado nas unidades pertencentes ao mesmo. Na apresentação do módulo, alunos interpretarão imagens, assistirão vídeos, ou lerão um texto.

Desta forma, o objetivo das tarefas e atividades propostas é levar o aluno ao letramento crítico, incentivar o aluno a querer saber mais e a trocar suas experiências com seus colegas. É instruir os alunos a olharem para o que está dentro e fora do texto, da imagem, ou do vídeo, tudo isso tendo em visão os princípios socioculturais. Todas as primeiras ideias dos alunos ao início de cada módulo serão registradas no espaço “*My first impressions*”. Ao final de cada módulo, os alunos poderão comparar suas ideias iniciais com suas ideias após mais aprofundamento, reflexão, e troca de ideias com seus colegas e professor. Apresento a seguir as aulas adaptadas.

5.2.1 Descrição e análise do Módulo 1

O objetivo do **Módulo 1**, intitulado “*Who are you?*”, é preparar os alunos para as discussões que estarão presentes neste módulo. Ele foi dividido em cinco unidades: “*What makes you, you*”, “*Who you are*”, “*How you look*”, “*What you like*”, e “*Teenagers around the globe*”. Os objetivos das unidades estão explícitos na parte introdutória de cada uma, sendo que é um módulo temático, ou seja, as unidades estão conectadas uma às outras por um grande tema subdividido em pequenos temas.

A primeira tarefa será realizar um *warm-up* de apresentações com o “*sitting in alphabetical order game*”. Alunos organizam as classes em um círculo, vão ao centro da sala e perguntam os nomes um dos outros (“*what’s your name?....my name is....*”), e devem sentar-se na ordem alfabética de seus primeiros nomes. Nem todos os alunos se conhecem por ser o primeiro dia de aula na primeira série do ensino médio, logo, quebrar o gelo é uma chance tanto para os alunos quanto para o professor saberem o básico sobre cada um. Em seguida, o objetivo é fazer com que os alunos olhem para si mesmos. As discussões geradas no **Módulo 1** vão ao encontro da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000, 2010; SWAIN, 2000) tal qual defendo nesta dissertação, e servirão de base para as reflexões que ocorrerão nos módulos seguintes. A pergunta que norteia o **Módulo 1** é “*who are you?*”. Para os alunos responderem a esta pergunta, não somente pretendo fazer com que eles consigam se descrever e descrever os outros, mas também pretendo fazer com que eles percebam as

diferenças que existem entre eles dentro de uma sala de aula, e as diferenças que existem fora das limitações escolares. Será trabalhado o gênero perfil com os alunos. Após as reflexões sobre quem eles são, poderão ler perfis e criar o seu próprio perfil no site <http://www.mylanguageexchange.com/> para assim, também poder praticar a LI com outras pessoas de diversas partes do mundo. Logo abaixo, apresentação do **Módulo 1**.

WHO ARE YOU?

1. Meeting new friends and introducing yourself. Play the “sitting in alphabetical order game”.
2. Look at the images and answer the question “who are you?” Take notes of your ideas in the space “my first impressions”.



Available : <http://www.kbciraq.org/travel-tips/developing-respect-for-cultural-diversity/>

Available: <http://ows.edb.utexas.edu/site/ana-sofia-rodriguez/linguistic-and-cultural-diversity>

Available: <http://hasrule.blogdetik.com/2010/06/07/the-cultural-difference-in-korea-in-a-comic-strip/>

My first impressions:

Assim, nesta parte introdutória do **Módulo 1**, atende-se ao conceito de tarefa colaborativa de Swain (2000) na primeira tarefa pois, os alunos precisam solucionar um problema utilizando a língua que é, sentar-se em ordem alfabética. Além de que, também é uma chance para os alunos conhecer pelo menos, o nome dos colegas. Na segunda tarefa,

minha intenção é, através da interpretação de imagens (KRESS, 2000; KRESS, VON LEUWEN, 2006), instigar os alunos a perceber que língua, cultura e identidade são aspectos indissociáveis (VYGOTSKY, 1978; HALL, 2012; KRAMSCH, 1998; LANTOLF, 2000, 2010; NORTON, MCKINNEY, 2011). O fato é que são tarefas introdutórias ao módulo, os módulos introdutórios servem como base para as unidades futuras, então não espero que os alunos tenham conclusões a cerca das discussões, apenas espero introduzir o assunto e prepará-los para irem além daquilo que eles sabem e compreendem. Após a introdução do **Módulo 1**, o aluno é introduzido para a **unidade 1** “*what makes you, you*”, cujo objetivo geral é levar o aluno a refletir sobre a sua identidade e sobre a identidade do outro. Apresento a seguir a **unidade 1** do **Módulo 1**.

Unit 1: what makes you, you

Learning objectives: reflecting about identity/ **Vocabulary:** adjectives and adverbs

Grammar time: present simple

Procedimentos para as tarefas 1 e 2 : dividir os alunos em grupos e/ou duplas na **tarefa 1**.

O professor afasta as classes da sala de aula e no centro dela coloca um cartaz grande com a imagem de um mundo. Os alunos receberão algumas palavras e terão que relacioná-las, posicioná-las junto ao mundo, e voltarão aos seus lugares e, sentados no chão, ou nas classes em um círculo, refletem sobre a relação da imagem do mundo com as palavras. Após a reflexão realizada, na **tarefa 2**, a partir da interpretação das palavras e da imagem, o professor propõe a leitura introdutória da unidade “*what makes you, you*”. Ao propor a leitura com a pergunta “*what is it about?*”, o professor instiga os alunos a utilizar a *predicting reading strategy*. Para responderem à pergunta “*what is it about*”, o professor pode dividir os alunos em duplas para trocarem suas ideias, ou, pode discutir em um grande grupo. Desta forma, o professor estimula o aluno a examinar os elementos que compõem o texto tais como título, formato, e imagens. Assim, o aluno consegue prever o que lerá e ter uma compreensão mais ampla do conteúdo.

1. Look at the words. Can you relate them? How?

Identity	Language
Likes	Culture
Physical appearance	Dislikes
Differences	People

2. Look at the text. What is it about? How do you know it?

What Makes You, You

By Rachel Laskow

When you look in the mirror, what do you see? Brown hair? Green eyes? Eyeglasses? A baseball cap? Whatever you see, it's all part of what makes you, you. You are special because nobody in the world is exactly like you. Of course your physical appearance allows other people to see that you are Hannah and not your sister Julie. But it's even more important for you to know who you really are. Do you like school? Are scrambled eggs your favorite breakfast food? Would you rather climb a mountain or swim across a lake? Even though you are an



What do you do in your spare time? Whether you play video games or marbles, what interests you is an important part of what makes you unique. (Photo: ©BananaStock/PictureQuest)

individual, you are also part of many groups. You are part of a family, a class, and maybe even a soccer team. When your teammate scores the winning goal of a soccer game, everybody on the team feels happy. That is because you are all part of the group.

Adapted from:

http://teacher.scholastic.com/scholasticnews/indepth/one_world/world_together/index.asp?article=whatmakesyouyou

Procedimentos para as atividades 3, 4, 5, 6 : as atividades 3, 4, 5, e 6 devem ser realizadas em duplas. Utilizar a estratégia de leitura *skimming*, ou seja, localizar algumas informações específicas no texto, a fim de expandir a compreensão e também o vocabulário. Estas atividades servem para ampliar os conhecimentos gramaticais do aluno, pois ao trabalhar a estrutura da língua o aluno pode adquirir segurança nos aspectos linguísticos. O **módulo 2** do LD do aluno (ver ANEXO A) foi selecionado a fim de ser trabalhado na **atividade 6**. Por serem aspectos gramaticais presentes tanto no texto quanto no vídeo trabalhados nesta unidade, a intenção é introduzir este aspecto gramatical, trabalhar de acordo com as atividades propostas, e explicar a estrutura deste tempo verbal. Como o objetivo é fazer com que os alunos se descrevam, descrevam os outros, falem sobre o que gostam, o que fazem, entre outros pontos, será preciso que o aluno tenha conhecimento sobre a estrutura gramatical correspondente ao **módulo 2** do LD do aluno.

3. Which of the following structures can be found in the text? Can you find examples?

- Contracted forms () _____
- Questions () _____

- c. Past simple sentences () _____
 d. Present simple sentences () _____
 e. Formal language () _____
 f. Informal language () _____
 g. Rhymes () _____

4. We can infer from the text that:

- a. Just some characteristics make us who we are. ()
 b. We are all singular. ()
 c. Our tastes are the same. ()
 d. We have different characteristics. ()
 e. We are not different just in our appearances. ()

5. Work in pairs. Use the verbs extracted from the text to complete the sentences. Take a look at the GRAMMAR TIME for further help.

See	is	makes	scores	are
-----	----	-------	--------	-----

- a. When you look at yourself, what do you _____?
 b. You _____ unique.
 c. Nobody in the world _____ the same.
 d. When your favorite player _____ the winning goal, you feel happy.
 e. Being singular _____ you special.

Grammar time

The simple present tense

- 1. Formação:** é formado a partir do *infinitive* sem *to* (1^a forma do verbo). Essa forma é utilizada para todas as pessoas, exceto para *he, she* e *it*.

Those people **work** hard.

We **go** to school every day.

- Com *he, she* e *it*, acrescenta-se **s** aos verbos em geral.
- Aos verbos terminados em **s, sh, ch, x, z** e **o**, acrescenta-se **es**.
- Aos verbos terminados em **y**, se precedido de vogal, acrescenta-se **s**; se precedido de consoante, troca-se o **y** por **i** e acrescenta-se **es**.

He always **kisses** her tenderly.

Mary **watches** TV every night. She **enjoys** it a lot.

That old man **cries** when he **speaks** about his childhood.

Do they know it?/**Does** Helen know it?

They **don't** care about it./He **doesn't** want it.

- 2. Usos:** usado para expressar: verdades gerais ou universais, ações habituais, declarações em geral e ações futuras.

The earth **moves** round the sun./Water **boils** at 100 °C.

Paul usually **goes** to school by bus./He **washes** his car once a week.

Those kids **like** to play soccer.

Classes **end** next month.

6. **Work in pairs. Add *-ly* to form adverbs. Use the vocabulary below to help you. Then complete the sentences with the appropriate words.**

Special:

Exact:

Important:

Individual:

- a. Nobody in the world is _____ like you.
 b. You are _____ important.
 c. People are understood _____.
 d. More _____, what makes you, you, is singular.

Adjectives and adverbs

- Adjectives:** adjectives are words that refer to the qualities of people, things, or ideas, or which group them into classes.
- Adverbs:** a word or phrase that modifies the meaning of an adjective, verb, or other adverb, expressing manner, place, time, or degree (gently, here, now, very).
- Adverb formation:** many adverbs are formed from the adjectives and end in *-ly*. The basic rule is to add *-ly* to the end of the adjective (quick- quickly). Here are some other tips to help you form the adverbs:

- a. If the adjective has two syllables and ends in *-y*, then you should change the *-y* to an *i* and then add- *ly*.

Adjective	Adverb
happy	happily

- b. If the adjective end with a consonant sound followed by *-le*, replace the final *-e* with *-y* on its own:

Adjective	Adverb
terrible	terribly

Source: <http://www.oxforddictionaries.com/us/>

Procedimentos para a tarefa 8: a fim de concluir a **unidade 1**, os alunos assistem ao vídeo que fala sobre identidade com o objetivo de relacionar o título do texto lido pelos alunos no início da unidade para ir além do texto, para gerar questionamentos, e por que não, dúvidas. Cada par (dependendo da quantidade de alunos) receberá uma frase do vídeo em uma tira de papel com fita adesiva no verso para colar no quadro na ordem em que ouvirem. Após a organização das informações, os alunos e o professor poderão relacionar a pergunta “*What makes you, you*” com o vídeo “*Identity- who we are*”. Essa discussão servirá como uma preparação para as atividades seguintes.

7. Watch the video “Identity- who we are”. Organize the strips on the board. Discuss the video and relate it with the title of the text “what makes you, you”.



Available at: http://www.youtube.com/watch?v=i_0l4aZn47E

Video strips (material que será entregue aos alunos)

Sometimes we are not sure who we are.
 Our identity is made up of many things,
 such as our family, our friends, our school, and many other factors.
 When we first meet someone, we might judge their identity by the way they are
 dressed.
 This is called stereotyping the people, or stereotyping the identities.
 Many people might not be the person you think they are, just because of their
 clothing.
 And sometimes judging people using stereotypes will just confuse us.
 One person may have many different identities.
 An online identity and the people you know will be on life
 You must be careful online and not give away much of your identity.
 Sometimes you might not feel like you fit in.
 And sometimes people don't understand our identity and who we are.

Percebe-se que a **unidade 1** foi formulada pensando em integrar os alunos em todas as atividades e tarefas. Nas **tarefas 1 e 2**, os alunos partem do conhecimento de mundo deles (BRASIL, 1998), e tentam associar as palavras para criar significado com elas (KRESS, 2004). Esta tarefa, de cunho colaborativo (SWAIN, 2000), tem o intuito de preparar os alunos para a **tarefa 2**, e, de certa forma, ela está ligada às outras tarefas e atividades da **unidade 1**. Em relação à visão de aprendizagem, a **tarefa 1** visa estimular a colaboração, valorizar e respeitar a diversidade cultural, e utilizar o conhecimento de mundo. Além de que, a **tarefa 1** leva em conta o social, e por conta disso, a produção oral é significativa.

Na **tarefa 2**, o texto é adequado para a faixa etária dos alunos (13-14 anos), e foi adaptado para atender as necessidades da turma. Isto é, alguns trechos foram retirados por serem longos e irrelevantes para a tarefa. O texto apresenta a fonte caso o aluno queira ter acesso a ele na íntegra. Com a pergunta “*what is it about?*”, a **tarefa 2** estimula a colaboração,

é realizada em pares e/ou grupos, parte do conhecimento de mundo do aluno, e leva em conta o social. A **tarefa 2** incentiva a autonomia dos alunos .

Embora as **atividades 3, 4, 5, 6, e 7** sejam atividades pedagógicas, ou seja, não se caracterizam como tarefas colaborativas, nada impede que haja a troca entre os pares, e que no decorrer das atividades elas deixem de ser apenas atividades e passem a ter uma conotação de tarefas. Estas atividades exploram o conhecimento sistêmico e textual (BRASIL, 1998), e a gramática é contextualizada, ou seja, foi possível utilizar informações do texto e do tema abordado na unidade para partir para a gramática.

A **tarefa 8** estimula a colaboração, respeita e valoriza a cultura e as identidades ao retomar as discussões realizadas ao longo da unidade. Os alunos assistem ao vídeo que fala sobre identidade com o objetivo de relacionar o título do texto lido pelos alunos na **tarefa 2** para ir além do texto, para gerar questionamentos. Trabalha as habilidades de compreensão escrita quando os alunos lêem as frases que eles receberão e que fazem parte do vídeo, compreensão oral quando os alunos assistem ao vídeo, e produção oral, quando os alunos discutem o vídeo, relacionando-o com o texto da **tarefa 2**.

Ressalto que, após este detalhamento das atividades e tarefas da **unidade 1**, fica claro que não houve um equilíbrio entre as quatro habilidades, uma vez que não houve produção escrita. A questão é que preferi deixar a produção escrita mais para frente, para quando os alunos tiverem mais insumo a respeito dos assuntos. Se eu tivesse sugerido alguma coisa, acredito que a produção escrita não seria significativa. Assim, creio que houve um equilíbrio entre as quatro habilidades dentro das limitações da proposta da **unidade 1**. Também é perceptível que, todas as tarefas e atividades tiveram como base a perspectiva sociocultural de ensino-aprendizagem de LE (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2000, 2010; SWAIN, 2000). A intenção na **unidade 1** foi fazer os alunos começarem a perceber e refletir sobre as possíveis semelhanças e diferenças que existem entre as pessoas (ALVAREZ, 2012), e, acima de tudo, trabalhar questões identitárias, as diferenças, e a questão do respeito ao próximo.

Após discutirem sobre alguns fatores que podem compor a identidade dos alunos, eles são apresentados à **unidade 2**.

Unit 2: who you are

Learning objectives: using adjectives to describe and learn more about yourself and others

Grammar time: present simple (verb to be)

Vocabulary: adjectives to describe personality.

Procedimentos para a tarefa 1: a tarefa 1 representa uma reflexão sobre as características que compõem a personalidade do aluno e dos colegas. Os alunos devem trabalhar em pares e/ou grupos. Em um primeiro momento os alunos completam o quadro com as informações sobre eles; em seguida, entrevistam um colega e, no fim, os alunos contam a um terceiro colega as informações que obtiveram ao entrevistar o colega.

1. Look at the chart and complete with information about yourself. After that, interview your partner and compare your answers. Later on, describe your partner to another classmate.



Available: <http://teachermaximo.blogspot.com.br/2010/08/vocabulary-41-adjectives-to-describe.html>

I AM...

- () attentive () calm () bad tempered () cheeky () dishonest () disobedient
 () faithful () friendly () generous () good tempered () happy () hard working () honest
 () humble () impatient () intelligent () lazy () lively () naughty () nervous () obedient
 () optimistic () outgoing () patient () pessimistic () polite () popular () proud () talkative
 () unpleasant () untidy () shy () silly () selfish () unfriendly () unhappy () untidy

ARE YOU...?

() attentive () calm () bad tempered () cheeky () dishonest () disobedient
 () faithful () friendly () generous () good tempered () happy () hard working () honest
 () humble () impatient () intelligent () lazy () lively () naughty () nervous () obedient
 () optimistic () outgoing () patient () pessimistic () polite () popular () proud () talkative
 () unpleasant () untidy () shy () silly () selfish () unfriendly () unhappy () untidy

MY FRIEND IS...

() attentive () calm () bad tempered () cheeky () dishonest () disobedient
 () faithful () friendly () generous () good tempered () happy () hard working () honest
 () humble () impatient () intelligent () lazy () lively () naughty () nervous () obedient
 () optimistic () outgoing () patient () pessimistic () polite () popular () proud () talkative
 () unpleasant () untidy () shy () silly () selfish () unfriendly () unhappy () untidy

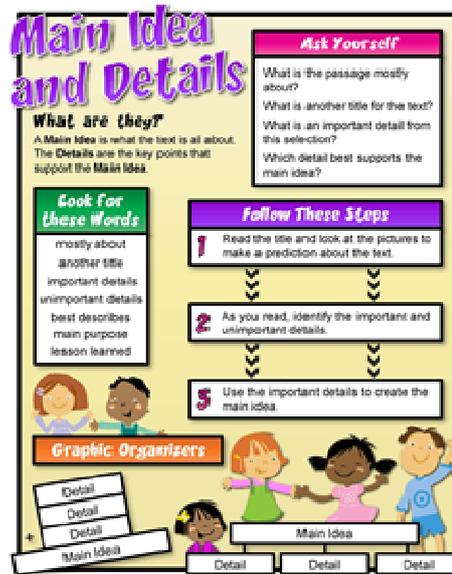
Procedimentos para as tarefas 2, 3, 5, 6 e atividade 4: após os alunos terem socializado informações sobre seus traços de personalidade, o professor os prepara para a leitura do texto “*Around the globe*”. As **tarefas 2 e 3** são pré-leituras para preparar os alunos para que eles não passem os olhos pelo texto, mas para que eles compreendam a mensagem do texto. As palavras extraídas do texto na **tarefa 2** têm a função de fazer com que o aluno utilize a estratégia de leitura *predicting* e, assim, crie um possível sentido para o texto. As imagens e o título do texto também agregam mais informações para que o aluno tenha uma compreensão mais profunda e ampla do texto. A **atividade 4** representa uma atividade de compreensão sobre o texto. Na **tarefa 5**, os alunos devem trabalhar em grupos, buscar as informações principais do vídeo, e dividir as opiniões com todo o grupo. Após os alunos resumirem as informações principais, o professor sugere na **tarefa 6** que os alunos trabalhem em grupos e resumam as **unidades 1 e 2** utilizando imagens e as ideias principais discutidas até o dado momento. Desta forma, o resto da escola pode ter acesso ao conhecimento que a turma está construindo de uma maneira colaborativa.

2. **Before you read, take a look at these words extracted from the text. Can you relate them? How?**

different skin color	different language	France
Asia	next-door-neighbor	classmate

Main ideas:

6. **Group work. Create a board with the main ideas about units 1 and 2. Relate images with what you studied so far. Use your creativity!**



Available: <https://www.livebinders.com/play/play?id=78061>

Percebe-se que a **unidade 2** está ligada à **unidade 1**. O objetivo foi, através da proposta, estimular o diálogo colaborativo (SWAIN, 2000), promover o ensino-aprendizagem prestando atenção à interculturalidade dos alunos (KRAMSCH, 1998), promover compreensão oral e escrita e produção oral e escrita (SCRIVENER, 2005), partir do conhecimento de mundo para trabalhar os três tipos de conhecimento (BRASIL, 1998), e trabalhar os multiletramentos (DUBOC, 2011).

A **tarefa 1**, por sua vez, leva em conta o social estimulando a colaboração, é realizada em duplas, trabalha as habilidades de compreensão escrita e oral, e produção oral, trabalha questões ligadas à identidade dos alunos, logo, o objetivo é trabalhar o respeito da diversidade identitária. As **tarefas 2 e 3** partem do conhecimento de mundo dos alunos, preparam o aluno para a leitura do texto, e levam em conta o social, promovendo a troca colaborativa. Na **tarefa 2**, há produção oral, e a gramática que foi previamente apresentada e trabalhada na **unidade 1**, agora é trabalhada novamente de uma maneira contextualizada, enquanto na **tarefa 3** há produção oral e escrita. As produções são significativas, pois estão conectadas ao texto e ao

assunto que os alunos estão discutindo. O texto é adequado à faixa etária e interesse dos alunos.

Na **atividade 4**, o objetivo é conferir a compreensão dos alunos sobre o texto, trabalhando assim o conhecimento de texto. A **tarefa 5** é um vídeo sobre cultura e identidade que tem como intuito suscitar no aluno a compreensão de que não existe somente uma cultura, e uma identidade, o que existe é uma diversidade a qual merece ser compreendida e respeitada, tal qual defendido nesta dissertação. A fim de trabalhar as quatro habilidades com equilíbrio, a proposta da **tarefa 6**, que utiliza recurso tecnológico, é utilizar as ideias principais do vídeo, as ideias discutidas na **unidade 1**, e imagens que se relacionem com o assunto, e criar um quadro. Este quadro pode ser apresentado nas outras salas de aula, assim, os alunos podem transmitir aos demais alunos, a concepção de que as diferenças culturais e identitárias devem ser respeitadas. Há a opção de deixar para fazer este quadro mais adiante, pois os alunos ainda terão mais discussões a respeito do assunto. Caberá ao professor perceber qual é a real necessidade de sua turma no momento em que aplicar a tarefa. Lembro que, não é o LD/MD que deve estar no controle, e sim, o professor, que é quem realmente conhece e entende os seus alunos.

Para dar continuidade à proposta, o maior objetivo da **unidade 3** é, através das discussões, trabalhar as diferenças, o respeito ao próximo pelo o que ele é, e por sua cultura. As discussões podem levar os alunos a perceberem que devido à migração das pessoas para diversas partes do mundo, e por conta da diversidade cultural, estereotipar um indivíduo com base em seus traços físicos não é a maneira correta de obter informações sobre sua identidade e cultura. Os traços físicos podem descrever como a pessoa é por fora, não podem afirmar quem ela é, de onde ela é, o que faz, o que não faz, o que gosta e o que não gosta. Os traços físicos e a aparência da pessoa podem somente dar uma ideia sobre quem a pessoa é. A seguir, explico a **unidade 3**.

Unit 3: how you look

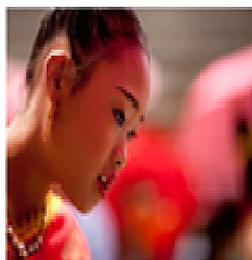
Learning objectives: learn how to describe physical characteristics about yourself and others

Grammar time: present continuous; personal pronouns

Procedimentos para as tarefas 1 e 2: trabalhar em duplas e/ou grupos. Apresentar aos alunos imagens de pessoas de diversas partes do mundo. Fazê-los refletir sobre suas semelhanças e diferenças objetivando descrevê-los fisicamente. Incentivar os alunos a imaginarem de onde as pessoas da imagem poderiam ser por conta de seus traços físicos e

de suas aparências. Na **tarefa 2**, os alunos trabalham em pares para compreenderem o vocabulário sobre características físicas. Após explorarem o novo vocabulário, alunos preenchem os quadros com suas informações e com as informações dos colegas. Em seguida, o professor divide a turma em dois grupos. Os alunos entregam ao professor suas descrições preenchidas. Os alunos e o professor sentam em círculo e sorteiam as descrições preenchidas a fim de lerem em voz alta e descobrirem qual aluno do grupo oposto está sendo descrito. Há um terceiro espaço que pode ser preenchido em aula, ou pode ser tema de casa. A **tarefa 2** foi desenvolvida com a finalidade de trabalhar o **módulo 5** (*personal pronouns*) do LD analisado (ver ANEXO A). Para trabalhar a tarefa proposta, este módulo foi adaptado e ao invés de trabalhar *subjective* e *objective pronouns*, optei por trabalhar *subjective* e *possessive pronouns*.

1. **Work in pairs. Look at the images. Pay attention to the physical appearance of these people. What do you see?**



Available at: <http://www.bigpicture.in/40-portrait-photographs-of-people-around-the-world/>

2. Take a look at the physical appearance vocabulary below. Complete the charts with information about yourself and about your classmate. Use the GRAMMAR TIME to help you.

AGE



<http://ultrdownloads.com.br/papel-de-parede/Bebe-de-Olhos-Azuis/>

Baby



<http://everydaylife.globalpost.com/places-toddler-conroe-tx-16946.html>

Toddler



<http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2012/11/como-e-lindo-o-sorriso-de-uma-crianca.html>

Child



<http://www.fanpop.com/clubs/the-secret-life-of-the-american-teenager/images/19852470/title/ben-photo>

Teenager



<http://avmediastudio.com/blog/if-you-like-to-stay-always-young-you-should-read-this/>

Young



<http://www.revistaclips.com/wp-content/uploads/2013/10/maquiagem-selena-gomez-7.jpg>

She is 23. She is in her twenties.



<http://marykayconsultoras.blogspot.com.br/2012/07/homem-tambem-se-maqueia.html>

He is 34. He is in his thirties.



<http://www.health.com/health/gallery/0,,20402995,00.html>

Middle-aged



<http://markhellerconsulting.com/services/long-term-care/>

Elderly/ old

HEIGHT



<http://thelottolife.com/blog/2011/12/1/the-revealing-truth-about-short-people-and-their-lottery-win.html>

Medium-height Tall Short

BUILD



<http://www.unconforming.com/bodybuilding-supplements.php>

Well-built



<http://www.chickrx.com/articles/how-to-keep-pounds-off-for-the-long-run>

Slim/fit



<http://www.stepbystep.com/how-to-be-plump-and-pretty-21757/>

Plump



<http://www.truthaboutabs.com/fat-loss-workouts-interval-cardio.html>

Fat

HAIR



<http://www.black-haircuts.com/black-hairstyle-for-short-hair/africanamericanshorthairstyles/>

Short



http://www.posh24.com/photo/1388261/demi_moore_black_long_hair_bot

Long



<http://cloverbeautyinn.blogspot.com.br/2011/05/new-looks-in-seconds-part-1-how-to-wear.html>

Shoulder-length



<http://wealthyhair.com/virgin-brazilian-remy-african-american-yaki-straight-human-hair-weave.html>



<http://kinkycurlcoilyme.com/category/hair-care/>

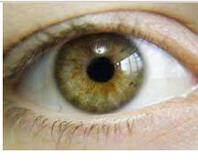
Curly



<http://www.sabetudo.net/cabelos-ondulados-wavy-hair.html>

<p align="center">Straight</p>		<p align="center">Wavy</p>
 <p>http://www.full-face-wigs.org/products/20inch-black-hair-light-yaki-straight-indian-remy-full-face-wigs.html</p> <p align="center">Dark/black</p>	 <p>http://whatasave.blogspot.com.br/2012/11/long-brown-hair.html</p> <p align="center">Brown</p>	 <p>http://www.latest-hairstyles.com/color/summer.html</p> <p align="center">Blonde</p>
 <p>http://www.everythingrihanna.co.uk/photos/10603745-Long-Hair/#.UiUTsdJDsZ4</p> <p align="center">Red</p>	 <p>http://killerstrands.blogspot.com.br/2012/06/50-shades-of-grey-hair.html</p> <p align="center">Grey</p>	 <p>http://www.in2town.co.uk/health-for-men/research-shows-that-salesmen-are-most-likely-to-lose-hair</p> <p align="center">Bald</p>

EYES

 <p>http://en.secretsid.com/makeup-for-small-eyes/</p> <p align="center">Small</p>	 <p>http://picc.it/c/people/pictures/album/prettygirls_33/id/1392740/@sarah_hyland_love_those_big_e</p> <p align="center">Big</p>
 <p>http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Picture_of_brown_eyes.jpg</p> <p align="center">Brown</p>	 <p>http://www.picturescollections.com/eyes-photos/green_eyes_by_catsastrofic/</p> <p align="center">Green</p>
 <p>http://rootfun.net/wallpapers/people-wallpapers/attachment/blue-eyes-wallpaper-2/</p> <p align="center">Blue</p>	 <p>http://www.rankopedia.com/Most-Beautiful-Eye-color/Step2/905/htm</p> <p align="center">Hazel</p>

FACE



<http://miscellaneous11.wordpress.com/2010/12/13/atentie-vine-parul/>

Round



<http://themakeupchair.blogspot.com.br/2012/09/face-shape.html>

Oval



<http://citizensofbeaty.com/beauty-reviews/face-shapes-and-bangs/>

Triangular



<http://citizensofbeaty.com/beauty-reviews/face-shapes-and-bangs/>

Square



<http://www.zimbio.com/Oblong+Shaped+Face/articles/3hazyObzIyB/short+hairstyles+rectangular+faces>

Long



<http://www.csmonitor.com/USA/2011/1101/Movember-Do-men-with-mustaches-deserve-a-tax-break>

Mustache



<http://primarybeats.com/celebs/official-top-17-hollywoods-thickest-beards.html>

Beard



<http://www.cureforsure.us/how-to-get-rid-of-freckles/>

Freckles

Describing myself

My name is _____. I am a/an _____ (child/teenager...). I am _____ (tall/short/medium height). My hair is _____ and _____. My eyes are _____ and _____. I am _____ (slim/fat...). My face is _____ and I have/don't have freckles.

Describing my classmate

My classmate's name is _____. He/she is a/an _____ (child/teenager...). He/she is _____ (tall/short/medium height). His/her hair is _____ and _____. His/her eyes are _____ and _____. He/she is _____ (slim/fat...). His/her face is _____ and he/she has/doesn't have freckles.

Describing my mother/father

My father's/mother's name is _____

Grammar time

Pronouns

Usos: Os *subjective case* têm função de sujeito da oração. Os *possessive pronouns* indicam a quem algo pertence.

She sings and **he** plays the guitar.
I like **my** eyes.

Formação:

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

Procedimentos para a tarefa 3: jogos representam momentos lúdicos e colaborativos através dos quais é possível colocar em prática o conteúdo trabalhado de uma maneira divertida. Com a **tarefa 3** é possível consolidar o conteúdo trabalhado na unidade e os conteúdos gramaticais trabalhados até o dado momento. A **tarefa 3** foi criada para trabalhar o **módulo 3** (*presente continuous tense*) do LD do aluno (ver ANEXO A). Nesta atividade, os alunos serão divididos em grupos, e cada grupo receberá cartões (os cartões poderão ser anexo do MD) numerados com imagens de pessoas. Cada grupo escolhe uma carta e deve adivinhar a carta escolhida do grupo oponente a partir dos traços físicos e com base no que a pessoa está fazendo na imagem.

3. Game (group work). Guess who! Use the grammar time to help you!

Does your person have.....?

Yes, my person has....
No, my person doesn't have.....

... blue eyes? (brown, green, blueish-green, grey)
... blond hair? (curly, straight, long, short, medium-length)
... no hair?

Is your person.....?

Yes, my person is...
No, my person isn't....

... a male/female?
... old, young/middle-aged?
... bald?
... red-haired?
... blue-eyed?

... a beard?
 ... a moustache?
 ... bushy eyebrows?
 ... tiny/large ears/floppy ears?
 ... a huge nose?
 ... a pointed chin?
 ... a longish/round face?
 ... a broad smile?
 ... glasses?

... floppy-eared?
 ... big-faced?
 ... bearded?
 ... smiling?
 ... wearing glasses/ earrings/ a hat?
 ... dancing?
 ...studying?
 ...watching TV?

Imagens para cartões:



http://wcardaccio.blogspot.com.br/2010/11/01_archive.html



<http://primarybeats.com/celebs/official-top-17-hollywoods-thickest-beards.html>



<http://www.dicasdedanca.com.br/bailarinas-e-bailarinos-10-motivos-para-sorrir.html>



http://alho_politicamente_incorrecto.blogspot.pt/2010/02/



<http://espaohari.wordpress.com/category/fique-sabendo/>



<http://wp.clicrbs.com.br/fernandazaffari/2012/03/13/sabor-virtual-a-mesa/>



<http://www.nutricao.com.br/dicas-de-alimentacao-para-quem-mora-sozinho.htm>



<http://historico.ensino.eu/2008/dez2008/reportagem.html>



<http://www.24hrsnarede.com/2011/07/pessoas-dancando-no-meio-da-rua/>



<http://www.nomine.com.br/blog/index.php?paged=13>



<http://www.montarumnegocio.com/produtos-para-vender-na-internet/>



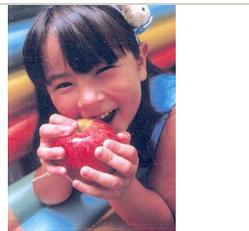
<http://www.ramarin.com.br/site/mundo-fashion/2013/07/cor-para-os-cabelos-aposte-no-ruivo/>



<http://portaljaguapita.com/index.php/crianca-tambem-precisa-protger-seus-olhos/>



<http://jeannello.org/novo/blog/uma-crianca-sorriu-para-mim/>



http://planetavegetariano.blogspot.com.br/2010_05_01_archive.html



<http://pharmaderm.com.br/site/blog/idoso>

Grammar time

The present continuous tense

Formação : é formado do presente do verbo • *to be* (*am, is, are*) seguido da forma *ing* do verbo principal.

They **are studying** for the test.

Listen! That girl **is lying** to her parents again.

Usos: usado para expressar uma ação que está ocorrendo agora, neste momento. Geralmente, vem acompanhado dos advérbios *now, at this moment* ou *at present*.

At present they **are living** in England.

Usado para expressar planos de futuros imediatos, ou seja, que estão prestes a ocorrer:

What **are you doing** tonight?

Alguns verbos **não** são usados nos tempos *continuous*. Os principais: *think, believe, know, forget, remember, suppose, understand, like, love, hate, see, hear* e *taste*. Também não usamos com os verbos *want, need, belong, mean* e *seem*, entre outros.

Procedimentos para as tarefas 4 e 5: a **tarefa 4** é uma forma de os alunos olharem uns para os outros a fim de identificarem as características físicas trabalhadas nesta unidade. As fotos serão expostas, ou no mural da sala de aula, ou no mural da escola. Nesta tarefa, os alunos devem se reunir, tirar fotografias e criar um quadro com o vocabulário referente à descrição física. Já a **tarefa 5** serve para o aluno praticar tanto a gramática quanto a produção oral.

4. **Create your physical appearance vocabulary chart. Get together with your classmates, take the pictures, and organize the chart!**



Available: <http://sonia-englishjobs.blogspot.com.br/2013/10/adjectives-physical-appearance.html>

5. **Pair work. Fill the blanks with the words from the chart. Then, use the sentences to interview your classmate.**

is	are	have	do	does
slim	brown	oval	mustache	middle-aged

1. _____ you have wavy hair?

2. _____ your mother have curly hair?
3. _____ your mother's face square?
4. Does your father have a _____?
5. Is your father's face _____?
6. Is your mother _____?
7. _____ your father's eyes blue?
8. Is your sister/brother/friend _____?
9. Is your sister's/brother's/friend's hair _____?
Does your mother _____ freckles?

Percebe-se através das tarefas que a **unidade 3** levou em conta o social, partiu do conhecimento de mundo dos alunos, e realizou trabalhos em pares e/ou grupos promovendo a troca colaborativa. A **tarefa 1** trabalhou o conhecimento de mundo do aluno incentivando a valorização e respeito da própria cultura e identidade do aluno e do outro. A **tarefa 2** trabalhou as quatro habilidades (SCRIVENER, 2005), os três tipos de conhecimento (BRASIL, 1998), e a gramática contextualizada. A **tarefa 3** estimula a colaboração e trabalha a gramática contextualizada. Na **tarefa 4**, há troca colaborativa e também estímulo aos multiletramentos, pois os alunos devem conseguir compreender as suas imagens para criarem um quadro com suas características físicas. E por fim, a **tarefa 5** leva ao conhecimento sistêmico e a produção oral é significativa, pois tem relação com a realidade dos alunos.

Até o dado momento, espera-se que os alunos tenham iniciado a notar que o fato de existirem diversas culturas e identidades, a diversidade pode estar presente tanto dentro, quanto fora da sala de aula. Caso no decorrer das aulas, o professor perceber que o MD não está dando conta de trabalhar estes aspectos, a solução é agregar mais tarefas e/ou atividades a fim de causar esta conscientização nos alunos. O próximo passo é falar sobre os gostos e preferências dos alunos, tal qual apresento a seguir na **unidade 4**.

Unit 4: what you like

Learning objectives: expressing likes and dislikes.

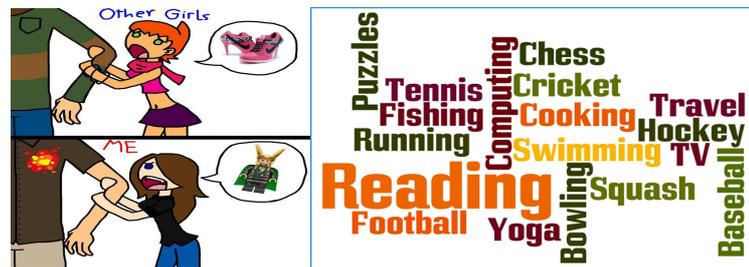
Vocabulary: hobbies

Procedimentos para as tarefas 1, 2, 3, 6, e atividades 4 e 5: na **tarefa 1**, os alunos devem olhar para as imagens e responder algumas perguntas de *warm-up*. Esta tarefa é uma preparação para as tarefas seguintes, e ela pode ser realizada tanto em pares quanto em grupos. Na **tarefa 2** o objetivo é trabalhar em duplas, ou grupos, e ligar as figuras aos seus nomes. Trabalhar em duplas e/ou grupos fará com que os alunos, desta forma, se ajudem a resolver a tarefa em questão. Após reconhecer o vocabulário novo, na **tarefa 3**, os alunos se entrevistam para conhecer os gostos de seus colegas e fazem anotações sobre as respostas.

É uma tarefa para praticar a produção e compreensão oral, além de ser uma oportunidade para os alunos circularem pela sala de aula em busca de uma resposta e da resolução de uma questão. Na **atividade 4**, os alunos completam os espaços com as informações adquiridas na entrevista. Após terem se entrevistado e perceberem as preferências de seus colegas, na **atividade 5** os alunos assistem ao vídeo “*Top-10 hobbies of teenagers*”. Os alunos devem assistir ao vídeo e fazer anotações sobre os *hobbies* que aparecerem, ou seja, eles devem buscar informações específicas. Em seguida, na **tarefa 6**, os alunos refletem sobre os hobbies que aparecem no vídeo e respondem à pergunta: “*Do you agree with the top 10 hobbies?*”. Os alunos são instigados a criarem uma lista com os 10 *hobbies* dos adolescentes no Brasil. Caso a pergunta seja muito ampla, é possível pedir aos alunos para criarem uma lista com os 10 *hobbies* dos adolescentes que moram em sua cidade.

1. Work in pairs. Take a look at the images and answer the question:

- Hobbies, likes, and dislikes: does everybody like the same?
- Do you have any hobbies?
- What do you do in your free time?



Available: http://www.deviantart.com/?offset=24&view_mode=2&order=9&q=lego+girls

Available: <http://www.cvplaza.com/cv-hobbies-and-interests/how-to-write-hobbies-and-interests-on-a-cv/>

2. Work in pairs. Match the pictures with the hobbies' names.

- | | | |
|----------------------|------------------------|-------------------|
| a. Watching TV. | j. Singing. | r. Taking photos. |
| b. Playing chess. | k. Playing guitar. | s. Pottery. |
| c. Riding horses. | l. Knitting. | t. Puzzle. |
| d. Shopping. | m. Going to the beach. | u. Scouting. |
| e. Dancing. | n. Drawing. | v. Skateboarding. |
| f. Watering flowers. | o. Reading books. | w. skip a rope. |
| g. Travelling. | p. Fishing. | x. Hunting. |
| h. Cooking. | q. Jogging. | |
| i. Riding bicycles. | | |



Adapted from: http://en.islcollective.com/resources/printables_page?id=13291

3. Find someone who... by asking “DO YOU?”

Like watching TV	Like riding bicycles	Love playing guitar
Like playing chess	Hate singing	Hate knitting

Like riding horses	love going to the beach	Like drawing
Like shopping	Like reading books	Love fishing
Like dancing	Love jogging	Like taking photos
Like watering flowers	Hate pottery	Like puzzle
Like travelling	Like scouting	Hate skateboarding
Like cooking	Hate skip a rope	Like hunting

Example:

Student A: **DO YOU like watching TV?**

Student B: Yes, I like watching TV.

4. Complete the spaces with the information from the interview:

- a. My friend _____ likes watching TV.
- b. My friend _____ likes playing chess.
- c. My friend _____ hates riding horses.
- d. My friend _____ loves shopping.
- e. My friend _____ loves dancing.
- f. My friend _____ likes watering flowers.
- g. My friend _____ loves travelling.
- h. My friend _____ loves cooking.
- i. My friend _____ likes riding bicycles.
- j. My friend _____ doesn't like singing.
- k. My friend _____ loves playing guitar.
- l. My friend _____ doesn't like knitting.
- m. My friend _____ loves going to the beach.
- n. My friend _____ likes drawing.
- o. My friend _____ likes reading books.
- p. My friend _____ loves fishing.
- q. My friend _____ loves jogging.
- r. My friend _____ likes taking photos.
- s. My friend _____ doesn't like pottery.
- t. My friend _____ likes puzzle.
- u. My friend _____ likes scouting.
- v. My friend _____ hates skateboarding.
- w. My friend _____ hates skip a rope.
- x. My friend _____ likes hunting.

5. Watch the video "Top- 10 hobbies of teenagers", and mark the hobbies that appear.



TOP-10 hobbies of teenagers

Available: <http://www.youtube.com/watch?v=7QXLHgObZas>

Hobbies from the video:

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 6. _____ |
| 7. _____ | 8. _____ |
| 9. _____ | 10. _____ |

6. Do you agree with the top 10 hobbies? If you had to create a list with the top 10 hobbies of Brazilian teenagers, how would it be? Work in pairs.

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 6. _____ |
| 7. _____ | 8. _____ |
| 9. _____ | 10. _____ |

A **unidade 4** tem como foco verificar os gostos e interesses dos alunos. A **tarefa 1**, propõe que o aluno utilize o seu conhecimento de mundo e o relacione às imagens (KRESS, 2000) propostas para refletir sobre uma questão que tem a ver com trabalhar as diferenças. É uma tarefa em pares e/ou grupos que estimula a colaboração e o diálogo colaborativo entre os envolvidos. A **atividade 2** serve para os alunos obterem mais conhecimento sobre o sistema da língua, aprendendo vocabulário relevante para a unidade em questão. Na **tarefa 3**, trabalham-se as habilidades de compreensão e produção oral. Esta tarefa leva em conta o social, pois é referente ao cotidiano do aluno; assim sendo, há estímulo à colaboração, valorização e respeito da própria cultura do aluno e da cultura do outro, respeito às diversidades identitárias, e produção oral significativa. A **atividade 4** parte do conhecimento

de mundo do aluno, e é uma oportunidade para o aluno recapitular e processar as informações que ele coletou durante a entrevista.

A **atividade 5** é um vídeo autêntico, as informações são pertinentes e adequadas à faixa etária, além de que esta atividade é o insumo para os alunos realizarem a **tarefa 6**, cujo objetivo é refletir sobre o vídeo e tentar ir além dele. A **tarefa 6** apresenta estímulo à colaboração, e ela valoriza e respeita a própria cultura do aluno e incentiva o respeito às diferentes identidades. Isso acontece pelo fato de que o Brasil é muito grande, a diversidade cultural e identitária também, logo, pensar em criar uma lista com os dez hobbies dos adolescentes do país pode gerar várias discussões interessantes. Mesmo se os alunos optassem por fazer esta tarefa pensando nos adolescentes de sua cidade, haveria bastante diversidade de respostas.

A próxima unidade conclui o **Módulo 1**. Na **unidade 5**, os alunos terão acesso a perfis de pessoas de outras partes do mundo, logo, é necessário que os alunos estejam mais abertos a respeitar e a tentar compreender as possíveis diferenças que os cercam.

Unidade 5: teenagers around the globe

Learning objectives: understand the profile genre

Procedimentos para as tarefas 1, 2, 3, 4, 5, e 6: trabalhar em duplas na **tarefa 1** e responder as perguntas sobre os vídeos. As perguntas da **tarefa 2** também devem ser respondidas em duplas e/ou grupos. A partir das compreensões dos vídeos intitulados “*Respect diversity*” e do texto “*A better world*”, recapitular os assuntos tratados até o dado momento. A **tarefa 3** trabalha a compreensão do gênero perfil com os alunos. Permitir que os alunos trabalhem em pares e/ou grupos, e em seguida, unir todas as informações. Além dos perfis que constam no MD, apresentar mais alguns exemplos para que os alunos reflitam sobre as informações que devem constar em um perfil, para quem o perfil é escrito, e quando um perfil é usado. A **tarefa 4** serve para os alunos se divertirem ao usarem a LI. É uma oportunidade para os alunos usarem tanto o vocabulário quanto a gramática trabalhada até o dado momento. A **tarefa 4** prepara os alunos para as **tarefas 5 e 6**. Na **tarefa 5** os alunos devem se entrevistar para , na **tarefa 6**, escrever o *profile* do colega entrevistado.

1. Watch the videos “*Respect diversity*” and answer the questions:

- a. Can you relate what you have studied so far with the videos? How?
- b. What are the key words of the videos?
- c. How could you summarize both videos in a sentence?



Respect Diversity

Available: <http://www.youtube.com/watch?v=Z2R8FDk8wWo>



Respect Diversity

Available: <http://www.youtube.com/watch?v=oNQsnGpy8cY>

2. Read the text and answer the questions:

- a. What is the text about?
- b. What are the main ideas of the text?
- c. What are the key words of this text?
- d. Can you relate the video with the text? If yes, how?
- e. How could you summarize the text in a sentence?

A Better World

If you know who you are, it is easier to understand other people. You can discover similarities and differences. And by talking to other people, you might even learn something new about yourself. So, next time you look in the mirror, take a second glance. Your brown hair is important, and so is the fact that you are a sister or a brother. But look beyond that. Think about what you like and don't like and what groups you belong to. And don't forget to think about the people around you. You might just learn something new about yourself!

Adapted from: http://teacher.scholastic.com/scholasticnews/indepth/one_world/world_together/index.asp?article=whatmakesyouyou

3. Take a look at the profiles and answer the questions:

- What is a profile?
- Who makes profiles?
- Who are the profiles made to?
- Why are the profiles made?
- What's the verb tense of a profile?
- Are the profiles formal or informal? Explain.
- Where can we find profiles?
- What information must a profile have?
- What do the profiles below have in common? Is there any difference? Which?



Available: <http://inspirationfeed.com/inspiration/25-examples-of-new-creative-facebook-profile-pages/>

Name	Country (City)	Native Language	Practicing Language	Description
 <p>Waiting for picture .Jove January 16, 2014 Add to Favorites</p>	Hong Kong (TKO)	Chinese, Cantonese	English	Hallo I am Jove I am sixteen years old. I like playing guitar and basketball Sport is my favorite I want to learn English because my english is poor. Also I want to meet more friends in onther country.

Available:

<http://www.mylanguageexchange.com/Search.asp?seIX3=null&seIX6=1&seICountry=null&txtCity=&txtAgeMin=14&txtAgeMax=17&seISex=null&seISClass=null&seIX4=true&seITxtChat=null&seIX13=true&seIFace=null&txtFName=&txtDesc=&seIOrder=LastLogInDate+DESC%2C+ProfileDate+DESC%2C+AddDate+DESC&Cnt=1>

[@MichaelKors](#)

Available: <http://socialmediacoachingcenter.com/2013/10-examples-of-awesome-twitter-profile-pages/>

LinkedIn

Alison Doyle's Summary

I am a job search and employment expert with many years of experience in human resources, career development and job hunting with a focus on job searching, employment issues, and career options, as well as employment trends and technologies for job seekers and employers alike.

Available: http://jobsearch.about.com/od/nontraditional/ss/nontraditional-resume-examples_3.htm

	France (Strasbourg)	French	English	Hi, my name is Luc, I am 14 years old and I live in Strasburg, on the east side of France. I am fond of music, cinema, photography and also sports (handball, basketball, skateboard...). I like meeting people and would like to improve my english by chatting and ideally by doing an exchange. My english level is quite good (but could be better!)
Luc January 16, 2014 Add to Favorites				

Available:

<http://www.mylanguageexchange.com/Search.asp?selX3=null&selX6=1&selCountry=null&txtCity=&txtAgeMin=14&txtAgeMax=17&selSex=null&selfsClass=null&selX4=true&selTxtChat=null&selX13=true&selFace=null&txtFName=&txtDesc=&selOrder=LastLogInDate+DESC%2C+ProfileDate+DESC%2C+AddDate+DESC&Cnt=2>

4. Game (celebrity profile): use the following questions to discover the name of the celebrity.

- a. Is it a man/woman?
- b. Is it a *singer, actor/actress, president, religious figure, TV presenter...*?
- c. Is this person married/single?
- d. What's her/his hair color?
- e. Where does she/he live?
- f. Does this person have children?
- g. Does this person have siblings (irmãos)?
- h. Where does this person live?
- i. Where is this person from?
- j. Does this person have a nickname?
- k. Is his/her *girlfriend/boyfriend/wife/husband* famous too?

Profiles to be handed in to the students:

 http://www.superfamoso.com.br/angelica ANGÉLICA	 http://www.superfamoso.com.br/kate-middleton KATE MIDDLETON
1. She is a TV presenter.	1. She is from England.
2. She has three children.	2. She is married.
3. She is from São Paulo.	3. She has a baby.
4. She is blond.	4. She has brown hair.
5. She is 40 years old.	5. She is a Duchess.
6. She has a sister, Márica.	6. She lives in London.
7. She is married.	7. She has a sister, Pipa.

 http://www.superfamoso.com.br/neymar NEYMAR	 http://www.superfamoso.com.br/gisele-bundchen GISELE BUNDCHEN
1. His girlfriend is an actress.	1. She is from Brazil.

2.He is from São Paulo.	2. She lives in the USA.
3.He has a son.	1. She is married.
4.He lives in Europe.	2. She is a model.
5.He is 22 years old.	3. She is from Rio Grande do Sul.
6.He has a sister.	4. She has a daughter.
7. He is a soccer player	5. She has a step son.
 <p>http://www.superfamoso.com.br/michel-telo MICHEL TELÓ</p>	 <p>http://rd1.ig.com.br/famosos/patricia-poeta/ PATRÍCIA POETA</p>
1.He is Brazilian.	1.She is from RS.
2.He has a girlfriend.	2.She is a journalist.
3.He lives in Brazil.	3.She is married.
4.He is blond.	4.She works for Globo.
5.He is a singer.	5.She lives in Brazil
6.He has two brothers.	6.She has a son.
7.He is from Paraná.	7.She is brunette.
 <p>http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/barackobama/9481520/US-Election-2012-guide-Barack-Obama-profile.html BARACK OBAMA</p>	 <p>http://womenshair.about.com/od/celebritystyle/ss/The-Evolution-Of-Katy-Perrys-Hair-12.htm KATE PERRY</p>
1. He is from the USA.	1. She is a singer.
2. He has 2 daughters.	2. She is from the USA.
3. He is a lawyer and a politician.	3. She isn't married.
4. He is married.	4. She sings pop music.
5. He is from Hawaii.	5. She is Katheryn Elizabeth Hudson.
6. He is an African American descendent.	6. "It takes two" is one of her songs.
7. He is the 44 th president of the USA.	7. "Teenage dream" is one of her albums.

5. Interview your partner: use the following questions to interview your partner. Take notes.

QUESTIONS	ANSWERS
What's your name?	
Do you have a nickname? what?	
Where are you from?	
Who do you live with?	
Do you have siblings?How many? What are their names?	

What's your hobby?	
What don't you like doing?	
How many languages do you speak?	

6. Write your friend's profile and hand it in to your teacher.

My friend's name is....he/she is....he/she lives/has.....he/she likes....he/she doesn't like....he/she speaks....

Procedimentos para as tarefas 7, 8, e 9: a tarefa 7 deve ser feita em pares e/ou grupos.

Esta tarefa apresenta aos alunos uma reflexão sobre uma maneira, às vezes pouco usada no Brasil, de fazer amigos e ao mesmo tempo praticar a LE. A **tarefa 8** representa a consolidação de todas as atividades realizadas durante a **unidade 1**. O aluno poderá criar o seu perfil acessando <http://www.mylanguageexchange.com/>, que é um espaço destinado para pessoas de várias partes do mundo que desejam praticar línguas estrangeiras. Finalmente, a **tarefa 9** é uma oportunidade para os alunos se divertirem ao criarem um avatar com o seu perfil. Levar os alunos ao laboratório de informática para que eles trabalhem em pares e se ajudem a criar os avatares. Assim, os alunos terão o perfil escrito e o perfil com áudio.

7. Pen pal. What is it?



Available: <http://www.getenglishlessons.com/4103/pikifriends/>

- It is a friend you come to know by correspondence (letters).
- It is a person you come to know by correspondence (emails/ websites and/or letters).

8. Create your own profile! Go to <http://www.mylanguageexchange.com/> and become a member of a pen pal club. Remember to mention:

- Your name.

- b. Your age.
- c. Where you are from.
- d. Your interests (what you like/what you don't like).
- e. Languages you speak.

Sign Up Now - Create a Profile

Please complete this form to become a member.

Profile - fields with asterisks* are required

Your Languages

*Native language +

*Language to practice +

*Type of exchange wanted: [What if I don't want a partner?](#)

I am a teacher seeking a classroom exchange for my students. Yes

*Description: Tell us something about yourself - your interests, why you are learning that language, etc. Write in any language. (Do not write your email address or other contact information.)

Log-in

Available: <http://www.mylanguageexchange.com/SignUp.asp?showmenu=1>

Other pen pal clubs:

- a. http://www.studentsoftheworld.info/menu_penpals.php
- b. <http://www.penpalworld.com/>

9. Go to VOKI and create an avatar with your profile. Present it to the whole class and have fun!



Available: <http://www.voki.com/>

Seguindo os critérios adaptados de Dias (2009) e Ramos (2009), percebe-se que a **unidade 5** conseguiu contemplar as quatro habilidades: compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral, e que houve estímulo à colaboração. A **tarefa 1** parte do conhecimento de mundo do aluno, e tem como objetivo trabalhar as diferenças. O respeito e valorização da cultura e identidade do aluno e do outro são aspectos trabalhados na **tarefa 2**. A **tarefa 3** parte do conhecimento de mundo do aluno para trabalhar o conhecimento sistêmico e textual. (BRASIL, 1998). A **tarefa 4** estimula o diálogo colaborativo (SWAIN,

2000), parte do conhecimento de mundo do aluno e a produção oral é significativa. A produção oral que acontece na **tarefa 5** é o insumo para gerar a produção escrita na **tarefa 6**. Para realizar a **tarefa 7**, o aluno parte do conhecimento de mundo que ele tem, e, ao trocar ideias com os colegas, ele formula uma possível resposta para o problema que ambos devem solucionar juntos, ou seja, a partir do diálogo colaborativo (SWAIN, 2000), os alunos realizam a tarefa proposta.

Na **tarefa 8**, a produção escrita é significativa por partir do conhecimento de mundo dos alunos, e por utilizar o insumo que o aluno recebeu até o dado momento. É uma tarefa que leva em conta o social, além de ser uma oportunidade para o aluno sair do ambiente escolar para usar a LI em outros ambientes, tal qual o da tarefa que é uma plataforma para conhecer pessoas de várias partes do mundo. A princípio o que aproxima as pessoas que utilizam estas plataformas é o desejo de praticar a LI, mas, na medida em que as pessoas vão se conhecendo, elas podem perceber mais semelhanças e/ou diferenças, por causa de diferenças culturais e identitárias. Por fim, a **tarefa 9** estimula a colaboração por ser uma tarefa realizada em duplas, e a produção oral é significativa já que parte das informações fazem parte da realidade dos alunos.

Após detalhar as tarefas e atividades do **Módulo 1**, e após apresentá-las seguindo os critérios e pressupostos adaptados de Dias (2009) e Ramos (2009), percebe-se que o **Módulo 1** teve como intuito refletir sobre quem os alunos são e o que os alunos gostam e não gostam, tendo em mente levar os alunos a perceberem as semelhanças e diferenças existentes entre eles e as possíveis diferenças e semelhanças existentes fora das paredes escolares.

5.2.2 Descrição e análise do Módulo 2

O **Módulo 2**, por sua vez, está dividido em duas partes: “*what made you, you*” e “*who you want to be*”. Agora que os alunos já refletiram sobre quem eles são, o objetivo geral do **Módulo 2** é instigá-los a comparar o tempo presente (adolescência) com o tempo passado (infância). Em seguida, o objetivo é questionar os alunos sobre o que eles desejam ser. Os alunos podem não saber ainda o que eles desejam para seus futuros, porém, pensar a respeito pode ser um fruto a ser colhido futuramente. Apresento a seguir a introdução do **Módulo 2 parte 1**.

What made you, you

1. Watch the video and take notes of the changes that appear during the video in the

space “my first impressions”. . Answer the questions:

- a. Do you agree with the changes from childhood to adolescence mentioned in the video?
- b. Is there any other change not mentioned in the video? Which one/ones?



Available: <http://www.youtube.com/watch?v=U9f0vUFtpto>

My first impressions:

A parte introdutória do **Módulo 2 parte 1** instiga os alunos a refletirem sobre as possíveis mudanças que ocorreram em suas vidas ao passarem da infância para a adolescência. É uma tarefa que parte do conhecimento de mundo do aluno, que leva em conta o social promovendo a troca colaborativa, o vídeo é adequado para a idade e é o recurso que medeia a aprendizagem, e a produção oral é significativa, pois tem relação com suas vidas e com os assuntos que serão tratados durante o módulo. Para que os alunos consigam fazer esta relação infância-adolescência, o **Módulo 2 parte 1** está dividido em duas partes: “*Childhood around the world*” e “*Childhood memories*”. Ambas unidades visam a estimular a colaboração entre os alunos, partir do conhecimento de mundo fazendo com que eles pensem sobre como foi a infância deles, como a infância é no país/cidade deles, e como a infância é em algumas outras partes do mundo, para que eles valorizem e respeitem a própria cultura, a cultura do colega, e a cultura de pessoas de outras partes do mundo. Serão unidades para respeitar as diferentes identidades e para trabalhar as diferenças e aprender a respeitá-las e entendê-las. Para tanto, apresento a **unidade 1**.

Unit 1: childhood around the world

Learning objectives: discuss how childhood is around the world.

Grammar time: past tense

Procedimentos para as tarefas 1 e 2: preparar os alunos para a leitura do texto “*kids these days: a portrait of childhood around the world*” na **tarefa 1**. Antes de realizar a leitura, os alunos devem pensar sobre como é a infância nos países mencionados na leitura. Por ser um texto longo, os alunos poderiam perder o foco ou até mesmo não se interessar pela leitura. Para tanto, dividir os alunos em 6 grupos (número de países citados na leitura) . Cada grupo ficará responsável pela leitura de um trecho do texto. Os alunos refletirão sobre alguns aspectos que são mencionados na leitura antes de realizá-la. Assim, os alunos poderão utilizar o conhecimento de mundo e contar com a colaboração e contribuição dos colegas. Assim que os alunos terminarem a reflexão, realizar um grande círculo para que os alunos compartilhem suas ideias iniciais com o grande grupo. Nessa troca, outras opiniões podem surgir, o que tornará a tarefa mais rica. Em seguida, na **tarefa 2**, os alunos realizam a leitura, conferem se as suas respostas estavam corretas, selecionam as ideias principais, e novamente, compartilham com os demais colegas as informações encontradas.

1. Predicting. What is childhood like in these countries?

<p style="text-align: center;">Netherlands</p> <p>Do children have homework? Do children eat sweets? What’s their favorite toy? Are there private schools?</p>	<p style="text-align: center;">China</p> <p>How are schools in China? Do children receive pocket money? Do children eat sweets? What’s their favorite toy?</p>	<p style="text-align: center;">Saudi Arabia</p> <p>What is youth justice like? What’s their favorite sweet? Is there a minimum age to get married?</p>
<p style="text-align: center;">India</p> <p>What’s the most popular street game? What is education like? Does Bollywood cause any impact on children?</p>	<p style="text-align: center;">United Kingdom</p> <p>What is youth justice like? What is education like? What is the pregnancy rate like? Do children use internet?</p>	<p style="text-align: center;">Democratic Republic of Congo</p> <p>What is education like? Do children use internet? Do children work?</p>

2. Reading. Read the text, check your answers, and take notes of the main ideas.

Kids these days: A portrait of childhood around the world

In which country don't children have homework until the age of 10? Why do Dutch children eat sprinkles for breakfast? And who gets the most homework? Adam Lusher looks at the lives of young people in six very different nations.

By Adam Lusher

12:15PM BST 23 Sep 2013

The Netherlands

Life at a glance

Life expectancy at birth: 80

Homework: None until the age of 10

Latest online game craze: Minecraft – players do battle with night-time monsters.

Bestselling sweet: Drop – liquorice that can be sweet or intensely salty.

“Treats” aren't reserved for after meals. Many Dutch children still start the day with hagelslag – bread topped with chocolate sprinkles. When it comes to toys, board games like Ludo are still bestsellers, although the Dutch version, in honour of its infuriating nature, is called Mens Erger Je Niet! (Don't get worked up!). A recent Unicef survey found Dutch children are the happiest in the world. Youngsters are treated as mini-adults – many 11-year-olds will pick their own secondary school. Not that parents need worry. There are very few private schools, and all the state schools are decent. The same goes for universities – there's no Oxbridge elite. “There's less pressure on children to succeed here,” says Paul Van Geert, a professor of developmental psychology. “Parents still see a happy childhood as very important.” The pushy few, he reveals, send their children to school in Belgium.

China

Life at a glance

Life expectancy at birth: 73

School day: 80 hours per week (in cities), including Saturday mornings.

Bestselling sweet: White Rabbit Creamy Candy, a milk-based chew covered in sticky rice paper and once given to President Nixon on a state visit.

Pocket money: Urban teenagers get up to 17 per cent of their families' monthly income, with an average allowance of 250 yuan (£26). Children in bigger cities, like Beijing or Shanghai, can receive up to 500 yuan (£52).

Pupils start the day at 7am – by saluting the flag – and finish at 8.30pm, after three hours of supervised homework. In the poverty-stricken countryside, meanwhile, children are often working the land rather than getting an education. Once, children had the occasional sip of alcohol at family parties. But recent news stories report shops selling alcohol to minors and teenagers feeling “under pressure” to get drunk. Many say China's one-child policy has spawned a nation of over-indulged “little emperors and empresses”.

Saudi Arabia

Life at a glance

Life expectancy at birth: 74

Number of brides under the age of 14: 5,622 – there's no minimum marriage age, but the government recently announced plans to set the limit at 16

Youth justice: Teenagers can be flogged and have limbs amputated

Bestselling chocolate bar: Galaxy.



Most middle-class families have at least one servant – and many adolescents will acquire their own personal servant. But even privileged youngsters can't evade Saudi Arabia's infamous Sharia Law. In 2010, a teenage girl who assaulted a teacher was sentenced to 80 lashes. Teenage boys and girls are forbidden to meet – transgressors can be caned but usually get a verbal reprimand. To subvert the rules, “numbering” has become a rite of adolescent passage in urban Saudi Arabia. Gangs of young men in cars – wielding optimistic signs displaying their mobile numbers – chase vehicles with female passengers inside.

India

Life at a glance

Life expectancy at birth: 65

Percentage of five to 14-year-olds engaged in child labour: 12

Popular street game: Kite fighting – players paste their line with glue and finely powdered glass to try to cut the string holding their rival's kite

Obesity: Five out of 10 children in high-income families are obese

Monthly pocket money: 280 rupees (£2.80) for (middle-class) seven to 14-year-olds, a rise of 200 per cent over the past decade.

Nishu is one of 34 per cent of children who fail to finish primary school – she dropped out after the teacher beat her. Her friends under the bridge tell similar stories about government schools where poorly trained teachers often turn up, write a problem on the blackboard and then leave. “They just come and leave without answering any questions,” says Bharat Mandal, 15. Unlike Nishu, Middle-class children are rarely seen on the streets, and then only accompanied by their ayah (nanny), who is always included in the price of a family ticket at Indian museums. In a country where space comes at a premium, however, many children sleep in the same room or bed as their parents until they're six or seven. Meanwhile, among India's super-rich teenagers, motorbikes are the current craze, thanks to Bollywood action movies and the wildly popular Stuntmania, an MTV show featuring “street stunting” motorbikes.

United Kingdom

Life at a glance

Life expectancy at birth: 80

Predicted Christmas bestseller: Furby Boom – a rumoured “interactive” version of the original furry robot pet is expected to take the top slot.

Percentage of five to 11-year-olds given private tutoring over the summer holiday: 27 (56 at private school).

Youth justice: The age of criminal responsibility (10 in England and Wales) is the lowest in western Europe; rates of youth imprisonment are the highest

Annual spend on toys, per child: £270, the highest in Europe.

British children are among the most brand-conscious in the world. Dr Tessa Livingstone, who created the BBC's Child of Our Time project, has noted that by four, most British children know which brands are which, and which celebrities wear what. Toys have become status symbols over playthings. Other anxieties have become almost traditional: Britain's teenage pregnancy rate has long been the highest in western Europe; Britain's binge-drinking culture ensures only Danish children get drunk more often in western Europe. The internet permeates almost every aspect of childhood – even Lewis's Trashies have their own online games. British children, posting “selfies”

on Facebook, and “sexting”, using acronyms like YOLO (you only live once), seem to be living in a virtual world that’s baffling and alarming their parents. Meanwhile, a new generation of pushy parents, worried about standards in comprehensives or determined to get their offspring into selective schools, has started filling their children’s lives with Saturday morning Mandarin classes, after-school Kumon maths and private tutors. “Up here,” said one north London mother, “a tutor is a fashion accessory.”

Democratic Republic of Congo (DRC)

Life at a glance

Life expectancy at birth: 48

Average daily time on the internet: Zero

Children per thousand dying before their fifth birthday: 170

In the DRC, children don’t just have one mother. All Congolese women have the prefix “Mama” before their name, even if they don’t have children. Many “mamas” will help look after friends’ or relatives’ children or are employed as nannies or housekeepers by well-off families. In a country where nearly a quarter of children under five are malnourished, breast milk is shared too. Children oblivious to the internet’s charms love games like Bokwele – two teams draw a circle in the dust and place stones in the middle. The aim is to run and steal your opponents’ stones without being touched by them. Forty-two per cent of five to 14-year-olds, however, are engaged in child labor. Although education is free and compulsory until 16, in practice, children are often required to earn money to help pay teachers at chronically underfunded schools. A 2009 law raising the age at which juveniles were treated as adults to 18 supposedly ensured no children went to adult jails. But it’s been patchily enforced and 3,000 children are still in adult prisons. “Every morning, you’re forced to work,” said Vincent, 16, who served time in a Kinshasa jail. “If you don’t, they beat you, pour water on you or lock you in a room.”

Adapted from: <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/10317562/Kids-these-days-A-portrait-of-childhood-around-the-world.html>

Main ideas:

Em relação à **tarefa 1**, destaco que ela parte do conhecimento de mundo do aluno, leva em conta o social, é uma tarefa elaborada para ser feita em pares e/ou grupos, e, promove a troca colaborativa. É uma tarefa que tem como objetivo comparar a realidade dos alunos com a realidade de outras culturas. A **tarefa 2**, partiu do conhecimento de mundo do aluno, das trocas realizadas durante a **tarefa 1**, e leva ao conhecimento textual estimulando o diálogo colaborativo (SWAIN, 2000).

Procedimentos para as tarefas 3, 4 e 5: após uma primeira reflexão sobre um retrato das crianças ao redor do mundo, a **tarefa 3** propõe, através de imagens de crianças e seus quartos, uma ideia sobre em quais condições as crianças vivem em algumas partes do mundo. O objetivo da **tarefa 3** é, primeiramente, olhar para as imagens e tentar extrair o

máximo de informações a partir delas. Após as primeiras impressões, os alunos lêem trechos do texto e os ligam as suas imagens. Esta segunda parte da tarefa confirmará as primeiras impressões dos alunos. Com a finalidade de comparar as discussões realizadas nas **tarefas 2 e 3** com a realidade dos alunos, os alunos devem pensar sobre como é a infância no Brasil na **tarefa 4**. Os alunos devem trabalhar em duplas ou grupos, discutir os tópicos propostos e dividir suas opiniões com os outros colegas. Há alguns tópicos pré-estabelecidos para discussão, mas outros podem surgir no decorrer da troca de ideias. Com a finalidade de concluir a **unidade 1** sobre a infância no mundo, e para instigar os alunos a saberem a realidade das crianças em sua cidade, a proposta da **tarefa 5** é uma pesquisa. Os alunos devem ser divididos em duplas e/ou grupos e cada dupla e/ou grupo deve coletar a imagem de cinco crianças e suas vizinhanças, ou lugares que frequentam na cidade, a fim de apresentar aos colegas. Desta forma, os alunos terão uma ideia de como as crianças vivem em sua cidade, e, ao compartilharem os resultados, perceberão que mesmo vivendo na mesma cidade, não é possível estereotipar as crianças, pois elas podem apresentar uma diferente realidade social e cultural mesmo vivendo no mesmo bairro, cidade, estado, ou país, tal qual as imagens analisadas na **tarefa 3**.

3. Where do children sleep? Take a look at the images and reflect about these children's lives by answering the following questions.

- a. What social class do these children belong to? What makes you think that?
- b. What can you say about these children's bedroom?
- c. Do you think these children attend school? Why?

Images of Where Children Sleep Around the World Paints a Powerful Picture of Inequality

1. Dong, 9, Yunnan, China.



2. Alyssa, 8, Harlan County, USA.



3. Alex, 9, Rio de Janeiro, Brazil.



4. Kaya, 4, Tokyo, Japan.



5. Prena, 14, Kathmandu, Nepal.



6. Jaime, 9, New York, USA.



7. Anonymous, 4, Rome, Italy.



8. Maria, 12, Mexico City, Mexico.



9. Nantio, 15, Lisamis, Kenya.



10. Roathy, 8, Phnom Penh, Cambodia.



Adapted from: <http://www.policymic.com/articles/75173/21-images-of-where-children-sleep-around-the-world-paints-a-powerful-picture-of-inequality>

d. Match the text with the image:

- This child works 13-hour days as a domestic worker, earns \$6.50 a month, and sleeps in a tiny, cell-like space at the top of her/his employer's house. This child goes to school three times a week and dreams of one day becoming a doctor.
- This child lives in a top-floor apartment, likes to play the cello, kickball, and study her/_his finances on the Citibank website. This child's parents also own luxury homes in the Hamptons and Spain.
- This child sleeps on a mattress made from old tires. At 6 a.m. every morning, this child and hundreds of other children are given a shower and breakfast at a local charity center before they start work — scavenging for plastic bottles and cans, which are then sold to a local recycling company. Breakfast is sometimes the only meal of the day.
- This child sleeps with his/her family on a mattress in a field. After begging for money to pay for tickets, this child's family came from Romania by bus. With no identity papers, his/her parents clean windcreens at traffic lights since they cannot obtain legal work. None of his/her family members have ever been to school.
- This child shares a room with the parents, sister and grandfather. This child's family owns just enough land to grow their own rice and sugar cane.
- This child lives with her/his parents and older sister in a three-storied house set around a courtyard and behind security gates in this child's city. Security is taken very seriously by her/his family since one of her/his cousins was kidnapped by a gang.
- This child is a member of the Rendille tribe and lives with her two brothers and two sisters in a tent-like dome made from cattle hide and plastic, with little room to stand. This child went to the village school for a few years but decided not to continue and is hoping a "morán" (warrior) will select her for marriage.
- Unable to go to school, this child spends the days begging on the streets and sleeping on whatever he/she can find at night — an empty bench, an old sofa, or the pavement.
- This child's bedroom looks like every little girl's dream room. All of this child's dresses are made by her mother — who makes up to three a month — and she has 30 dresses, coats, pairs of shoes, sandals and boots, and multiple wigs.
- This child lives in a small house heated only by a wooden stove. This child's father works at Walmart and mother works at McDonald's.

4. How is childhood in your country nowadays? Discuss the following topics, take notes, and share with your classmates.

- a. Education
- b. Toys
- c. Sweets
- d. Fast Food
- e. Free time
- f. Relationship with parents
- g. Youth law
- h. Internet use
- i. Reading

5. Research. Collect 5 pictures of children from your city and present them to the whole group. Follow the guidelines.

- a. Get a picture of the child and the neighborhood where she/he lives in.
- b. Remember to mention name and age (Her/his name is.....and she/he is.....years old).

A **tarefa 3** estimula a colaboração partindo do conhecimento de mundo dos alunos para gerar a troca colaborativa entre os pares. Esta tarefa estimula a valorização e respeito da própria cultura e da cultura do outro, incentiva comparar a realidade dos alunos com outras realidades, trabalha a diversidade cultural e social, trabalha o tema desigualdade social, e apresenta diversas culturas, logo, diversas vozes. É uma tarefa que estimula o letramento visual (KRESS, 2000) por lidar com imagens que devem ser interpretadas e decodificadas. A **tarefa 3** compara a imagem com o texto estimulando o aluno a usar a interpretação da imagem para trabalhar a compreensão textual, ou seja, é uma tarefa que estimula os multiletramentos (DUBOC, 2011). Sobre o texto, destaco que ele é autêntico e que as imagens fazem parte dele. Adaptei a forma de apresentação para atingir os objetivos esperados com os alunos. É um texto adequado à faixa etária, e por trazer outras realidades, pode despertar a curiosidade dos alunos fazendo com que eles reflitam sobre as semelhanças e diferenças.

Após refletirem sobre outras realidades, na **tarefa 4**, os alunos trabalham em pares e/ou grupos e comparam as realidades de outros países com a realidade do Brasil. É uma tarefa que parte do conhecimento de mundo do aluno, que valoriza a diversidade cultural e identitária, e que gera produção oral significativa. Para concluir a **unidade 1**, a proposta da **tarefa 5** é realizar uma pesquisa em grupos. É uma tarefa que trabalha as quatro habilidades com equilíbrio (BRASIL, 1998), que expõe os alunos à diversidade cultural, social, e identitária, que propicia produção oral e escrita significativas, e que, mostra aos alunos um pouco da realidade que os cerca.

Acredito que a **unidade 1** leva o aluno a sair de sua zona de conforto para ir além daquilo que ele sabe e conhece comparando sua vida com a vida de outras pessoas. O estudo sobre outras realidades em aula de LE leva o aluno a aprender a não estereotipar a cultura. Quando o aluno não enxerga a cultura como um produto acabado e não modificável, ele passa a perceber que não existe somente uma cultura, e/ou uma verdade, o que existe é uma pluralidade cultural e, conseqüentemente, identitária e que a língua está diretamente ligada a estes aspectos.

Para dar continuidade à **unidade 1**, na **unidade 2** “*childhood memories*”, os alunos refletem sobre suas memórias da infância. Esta unidade tem o objetivo de pensar sobre como a infância pode mudar ao longo do tempo. A seguir, apresento a **unidade 2**.

Unit 2: childhood memories

Learning objectives: think about how childhood was and is

Procedimentos para as tarefas 1, 2, 3, 4, 6 e atividade 5: na **tarefa 1**, os alunos refletem sobre a infância de seus avós e assistem a um vídeo que traz brinquedos e brincadeiras de origem italiana com seus nomes em italiano e em inglês. O vídeo foi selecionado, pois Farroupilha é uma cidade de colonização italiana, logo, saber quais eram os brinquedos e brincadeiras pode fazer com que o aluno perceba como a infância costumava ser no tempo dos avós ou bisavós; pode enriquecer o conhecimento dos alunos e fazê-los perceber que algumas das brincadeiras ou brinquedos de suas infâncias também fizeram parte da infância de seus avós. Para realizar esta tarefa, os alunos podem trabalhar em duplas e, ao assistirem o vídeo, devem organizar as palavras na ordem em que elas aparecem. Talvez os alunos não conheçam algum brinquedo ou brincadeira, então o professor, ou algum aluno, pode colaborar com as próprias experiências para exemplificar. Na **tarefa 2**, os alunos trabalham em pares (podem utilizar dicionários caso seja necessário), se aprofundam no vocabulário referente à infância, e verificam quais atividades, brinquedos e/ou animais fizeram parte de suas infâncias. Na **tarefa 3**, os alunos continuam em pares e se entrevistam sobre suas preferências na infância. Em seguida, os alunos circulam pela sala de aula em busca de informações específicas sobre a infância de seus colegas na **tarefa 4**. Ao término da **tarefa 4**, os alunos e o professor podem sentar em um grande círculo e fazer um mapeamento sobre as informações coletadas. Como os alunos precisam fazer a modificação dos verbos na **tarefa 4**, há um quadro com os verbos a serem utilizados para ajudar os alunos. A **tarefa 4**

foi desenvolvida para adaptar o **módulo 13** do LD do aluno (ver ANEXO A). Desta forma, a **atividade 5** tem o foco na estrutura da língua. Os alunos devem acessar o site <http://www.englishgrammarsecrets.com/> e fazer os exercícios propostos referentes ao *past tense*. Por haver lousa digital na sala de aula, os exercícios podem ser feitos na lousa trabalhando em grandes grupos, ou os alunos podem ser direcionados ao laboratório de informática e trabalhar em duplas. Eu já utilizei os exercícios deste site com esta turma, e obtive bons resultados. Na ocasião, dividi os alunos em grupos, porém, os grupos se tornaram um grande grupo onde todos se ajudaram a concluir os exercícios.

1. Watch the video and organize the words in the order they appear. After that, answer the question.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Sack race | <input type="checkbox"/> Wooden rocking horse |
| <input type="checkbox"/> Metal circles and a wooden stick | <input type="checkbox"/> They played with spinning top |
| <input type="checkbox"/> Rolling barrels | <input type="checkbox"/> Dressing up |
| <input type="checkbox"/> Jumping rope | <input type="checkbox"/> Ring-a-ring-o'-roses |
| <input type="checkbox"/> Hopscotch | <input type="checkbox"/> Nine pins |
| <input type="checkbox"/> Marbles | <input type="checkbox"/> Handcarts |
| <input type="checkbox"/> Tip cat | <input type="checkbox"/> Hands |
| <input type="checkbox"/> "Raganella" | <input type="checkbox"/> Farm animals |
| <input type="checkbox"/> Rock, paper, scissors | <input type="checkbox"/> Hide and seek |
| <input type="checkbox"/> Streets | <input type="checkbox"/> Cats |
| <input type="checkbox"/> Selfmade wooden objects | <input type="checkbox"/> Cham |
| <input type="checkbox"/> Leapfrog | |



Available: http://www.youtube.com/watch?v=paqUdw9_xVw

a. What has changed? Why? _____

2. Take a look at the childhood vocabulary. Mark the ones that made part of your childhood and tell your classmates.

Stuffed animal	Bird	Play soccer
Swing	Doll	Dance
Cartoon	Jump rope	Marbles

Hide and seek	Play soccer	Hopscotch
Cars	Climb trees	Bicycle
Hamster	Comic books	Fish
Cat	Books	Vídeo game
Dog	Dance	Internet

3. What were your favorites? Interview your partner.

- What was your favorite toy? My favorite toy was_____.
- What was your favorite place? My favorite place was_____.
- What was your favorite hobby? My favorite hobby was_____.
- Did you have a pet when you were a child? Yes, I had...../No, I didn'tIt was a/an_____.
- What was your favorite food? My favorite food was_____.
- What was your favorite cartoon? My favorite cartoon was_____.
- Who was your best friend? My best friend was_____.

4. Find someone who. Ask “did you.....”? Remember to use the infinitive of the verbs when you make questions in the past tense. Take a look at GRAMMAR TIME in case you need.

Infinitive	Past
collect	collected
go	went
have	had
play	played
watch	watched
wear	wore

- Wore braces as a child
- Went to a farm on vacation
- Collected stamps
- Played marbles
- Watched cartoons on TV
- Played hopscotch
- Had stuffed animals as a child
- Played soccer as a child

Grammar time

The simple past tense

1. Formação: corresponde à segunda forma do verbo. Usa-se uma forma única para todas as pessoas.

Verbos regulares: *to work – worked – worked*

Verbos irregulares: *to see – saw – seen*

She **worked** hard yesterday.

We **saw** them last night.

Formas interrogativa e negativa:

Forma interrogativa: *did* + sujeito + verbo principal no infinitivo sem *to*

Forma negativa: sujeito + *did* + *not* + verbo principal no infinitivo sem *to*

Did he **go** home yesterday?

He **went** home yesterday.

He **didn't go** home yesterday.

2. Usos

O *simple past* é usado para expressar uma ação ocorrida e encerrada num ponto definido de tempo no passado, bem como ações consecutivas ocorridas no passado.

We **went** to the movies **last night**.

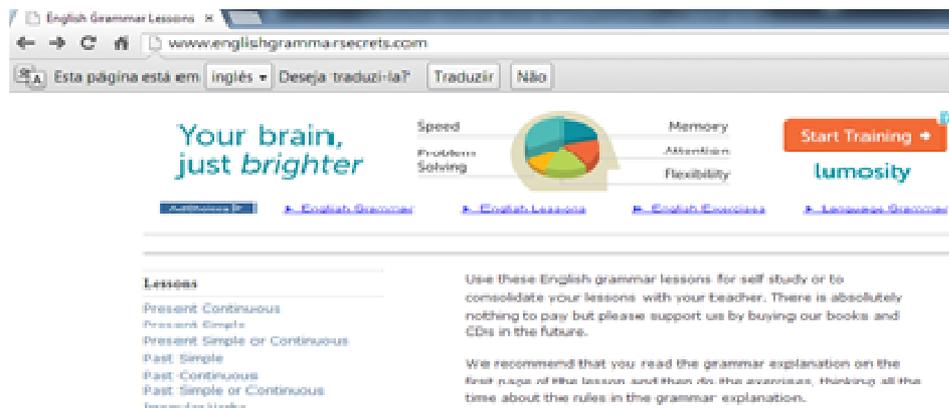
He **bought** a new car **two weeks ago**.

They **studied** a lot **yesterday**.

When the phone **rang**, she **ran** to answer it.

When he **entered** the room, she **left**.

5. Go to <http://www.englishgrammarsecrets.com/> and do the proposed past tense grammar exercises.



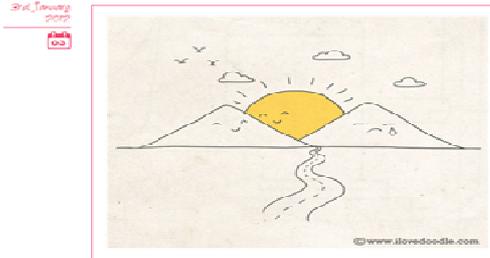
A **tarefa 1** parte do conhecimento de mundo do aluno, estimula o trabalho colaborativo, e leva em conta a diversidade cultural que existe dentro da sala de aula. As **tarefas 2, 3 e 4** estimulam a colaboração, inserem vocabulário novo e trabalham a gramática de uma maneira contextualizada. A produção oral é significativa, pois parte das vivências do aluno.

Procedimentos para as tarefas 6 e 7: a **tarefa 6** traz uma leitura sobre um *blog* que trata de momentos sobre a infância. Os alunos devem trabalhar em pares e pensar sobre a que a imagem está relacionada (a imagem pertence ao post), responder verdadeiro ou falso (uma atividade de compreensão), e devem criar um *hashtag* para a imagem. Como os adolescentes costumam utilizar *hashtags* em suas postagens, a ideia de associar uma imagem a um *hashtag* representa sintetizar em poucas palavras o que a imagem quer dizer. Para concluir as discussões da **unidade 2**, e para ter em mãos o material necessário para realizar a **tarefa 7**, o professor pede aos alunos para trazerem de casa uma fotografia de sua infância, ou uma imagem que lembre a infância. Ao estarem com suas imagens em aula, o professor sugere que os alunos publiquem em redes sociais a imagem, e que criem um

grande painel com as imagens de todos os alunos e suas respectivas *hashtags*.

6. Read the post from a blog and do the proposed exercises:

- a. Did you have a best friend when you were a child?
- b. Did you believe Santa Claus was real?
- c. Did you like drawing?
- d. This picture is related to the author's childhood. What could it represent?



I remember...

I had two best guy friends as a child. Our mothers were best friends, so we saw each other a good amount. We would do everything together - from playing in the park, to arguing if Santa Claus was real or not, to watching movies. We would also have drawing "contests." We'd each make up a scenario that we all individually had to draw. One of my friends came up with "road into the sunset with mountains." I won that round. Not that that matters. Anyway, this picture reminds me of the good times my friends and I had together as children; thankfully, we still keep in touch once in a while.

Available : <http://childhoodnostalgia.tumblr.com/>

- e. Answer true or false:

- () The children from the post did everything together.
- () The children from the post had running contests.
- () The children from the post didn't have good moments together.
- () The children from the post watched soap operas together.
- () The children from the post didn't play in the park.

- f. Is there any similarity of this post with your childhood? Explain. _____

- g. If you had to create a hashtag for this image, what would it be? _____

7. Your childhood in a hashtag! Select a picture or image that portrays your childhood, and make sure you create a suitable hashtag for it.

#childhood

Na **tarefa 6**, o aluno é, primeiramente, preparado para realizar a leitura. A **tarefa 6** parte do conhecimento de mundo, e estimula a troca colaborativa. O aluno parte daquilo que ele sabe para interpretar a imagem, e a partir das discussões geradas com os colegas, pode criar um possível significado para o texto. As atividades de compreensão ativam o conhecimento de texto, e a proposta de criar um *hashtag* faz com que o aluno crie um novo formato para o texto lido, trabalhando os multiletramentos (DUBOC, 2011). Já na **tarefa 7**, o aluno é estimulado a produzir um *hashtag* para uma imagem que represente a sua infância ou um momento de sua infância. É uma produção curta, entretanto, ela é significativa, pois tem relação com a sua realidade. Ao criarem o painel com as imagens de todos, os alunos são estimulados ao trabalho colaborativo, e são também levados a valorizar e respeitar uns aos outros.

Assim sendo, a **parte 1** do **Módulo 2** teve como objetivo, seguindo uma perspectiva sociocultural de ensino-aprendizagem de LE, fazer os alunos refletirem sobre suas infâncias, sobre a infância no Brasil, na cidade onde moram, e em outras partes do mundo. Na segunda parte do **Módulo 2**, os alunos refletirão sobre quem eles querem ser no mundo, sobre o papel da LI no mundo, e sobre suas resoluções para o próximo ano. A parte introdutória do **Módulo 2 (parte 2)** traz um vídeo com a seguinte pergunta: “O que você quer ser quando crescer”? É um vídeo motivacional em português, e o conteúdo do vídeo poderá gerar questionamentos, dúvidas e posicionamentos dos alunos. Os alunos fazem anotações no espaço “*my first impressions*”, e compartilham com o professor e alunos suas opiniões e seus pontos de vista.

Who you want to be

1. Watch the vídeo. Take notes in the space “*my first impressions*” and share with your classmates what most called your attention.



Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=8IHZO78X6Uw>

My first impressions: _____

Assim, a parte introdutória do **Módulo 2 parte 2** traz uma primeira reflexão para os alunos sobre o tema geral das últimas unidades do MD elaborado para esta análise. É uma tarefa realizada em pares e/ou grupos, que estimula a colaboração, que parte do conhecimento de mundo dos alunos, e que estimula valorizar e respeitar a diversidade cultural e identitária. Na **unidade 3** “*people around the world*”, os alunos terão acesso a biografias de personalidades do mundo, e, a partir das informações, os alunos poderão saber mais sobre estas personalidades, ou poderão se surpreender. Na **unidade 4** “*English in the world*” os alunos terão a chance de refletir sobre o papel da LI no mundo, e, por fim, na **unidade 5** “*you in the world*”, os alunos poderão refletir sobre quem eles desejam ser no mundo. Apresento a seguir a **unidade 3**.

Unit 3: people around the world

Learning objectives: understand and write a timeline and a biography

Procedimentos para as tarefas 1 e 2: a **tarefa 1** é uma reflexão sobre o que é uma biografia e o que ela deve apresentar e ela prepara os alunos para a atividade seguinte. A **tarefa 2** está dividida em três partes. Na **letra “a”** os alunos devem compartilhar o que eles sabem sobre as pessoas apresentadas nas imagens. Na **letra “b”** os alunos devem realizar uma leitura sobre Rosa Parks. Após realizarem a leitura, o professor pergunta se os alunos sabem o que é uma linha do tempo e como ela deve ser feita. Após as trocas de informações sobre o que é uma linha do tempo, os alunos devem utilizar as informações do texto para completar a linha do tempo de Rosa Parks. Por fim, na **letra “d”** os alunos devem pesquisar sobre a vida de John F. Kennedy e Nelson Mandela, e fazer a linha do tempo destas personalidades.

1. Reflect about the following questions:

- a. What do you know about biographies?
- b. What do you know about timelines?
- c. Is the information in a biography real?
- d. What’s the main theme of a biography?
- e. What’s the difference between a biography and a profile?

f. What's the difference between a biography and a timeline?

2. Reading. Before reading, answer the question:

a. Do you know anything about these people's life?

John F. Kennedy



Nelson Mandela



Rosa Parks



Source: www.biography.com

b. **Read about ROSA PARKS' biography. Use the information from the text to complete the timeline.**

Civil rights activist Rosa Parks was born Rosa Louise McCauley on February 4, **1913**, in Tuskegee, Alabama. Rosa attended a segregated school. Through the rest of Rosa's education, she attended segregated schools in Montgomery, including the city's Industrial School for Girls (beginning at age 11). In **1929**, Rosa left school to attend to both her sick grandmother and mother. In **1932**, at age 19, Rosa met and married Raymond Parks, a barber and an active member of the National Association for the Advancement of Colored People. With Raymond's support, Rosa earned her high school degree in **1933**. On December 1, **1955**, Rosa Parks boarded the Cleveland Avenue bus for home. She took a seat in the first of several rows designated for "colored" passengers. Montgomery bus drivers had adopted the custom of requiring black passengers to give up their seats to white passengers, when no other seats were available. The driver called the police and had her arrested. Members of the African-American community were asked to stay off city buses on Monday, December 5, **1955**—the day of Rosa's trial—in protest of her arrest, and this boycott lasted 381 days, one of the largest and most successful mass movements against racial segregation in history. In **1992**, Rosa published *Rosa Parks: My Story*, an autobiography recounting her life in the segregated South. In **1999**, TIME magazine named Rosa Parks on its list of "The 20 most influential People of the 20th Century." On October 24, **2005**, at the age of 92, Rosa Parks died in her apartment in Detroit, Michigan.

Adapted from: <http://www.biography.com/people/rosa-parks-9433715?page=1>

c. Work in pairs. Search about John F. Kennedy and Nelson Mandela and create their timeline mentioning remarkable political and personal facts about this person's life like:

- ✓ When this person was born.
- ✓ When this person got married (if he/she got married).
- ✓ When this person started and concluded college (if he/she did it).
- ✓ What course this person took (if he/she did it).
- ✓ What made this person important to history.

A **tarefa 1** estimula a colaboração e o diálogo colaborativo (SWAIN, 2000). Para levar o aluno ao conhecimento de texto, é uma tarefa que parte do conhecimento de mundo do aluno. Assim, antes de apresentar o gênero biografia e linha do tempo, a **tarefa 1** explora o conhecimento que o aluno já tem. Na **letra “a”** da **tarefa 2**, há estímulo ao diálogo colaborativo e os alunos partem do conhecimento de mundo deles para associarem as imagens ao nome de uma pessoa. Na **letra “b”**, os alunos leem o texto e o sintetizam em busca das informações principais a fim de preencherem a linha do tempo. O texto é autêntico e relevante para os alunos. Há estímulo à colaboração, e esta tarefa leva ao conhecimento de texto. Na **letra “c”** os alunos criam as linhas do tempo das personalidades que apareceram nas imagens da **letra “a”**. Para realizar esta tarefa, os alunos precisarão pesquisar, o que estimula a colaboração. Após as pesquisas feitas, os alunos apresentam aos demais colegas as informações que encontraram, e esta é mais uma oportunidade de troca mediada pela língua.

Procedimentos para as tarefas 3, 4 e 5: a **tarefa 3** é uma leitura sobre Michelle Obama. Para compreender o texto, os alunos devem, em pares, procurar algumas informações específicas na leitura e completar o quadro. A **tarefa 4** deve ser realizada em duplas e/ou grupos e é um vídeo que deve ser realizado em duas etapas: primeiro os alunos tentam adivinhar as respostas para, em seguida, assistir e conferir. Para concluir a **unidade 3**, a **tarefa 5** propõe uma pesquisa sobre alguma personalidade da história. Os alunos devem

trabalhar em duplas e/ou grupos, escrever uma biografia curta desta pessoa, utilizar o texto sobre Michelle Obama como exemplo e também as direções apontadas pelo professor. Esta tarefa deve ser apresentada para que todos os alunos compartilhem as suas pesquisas.

3. Read MICHELLE OBAMA 'S short biography and complete the chart.

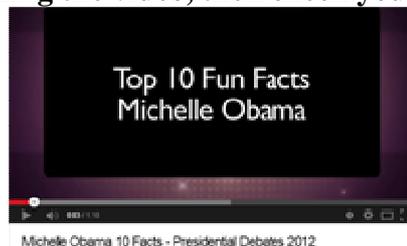


Michelle Obama LaVaughn Robinson Obama , originally Michelle LaVaughn Robinson, was born on January 17, 1964 in Chicago, Illinois. She attended Whitney M. Young Magnet High School, and later on Princeton University, graduating in 1985, and earned a law degree from Harvard Law School in 1988. Following law school, she worked at a Chicago law firm, where she met her husband, President Barack Obama. The couple married on October 3, 1992. As first lady, she has focused her attention on current social issues.

Adapted from: <http://www.biography.com/michelle-obama-307592>

FULL NAME:
NATIONALITY:
OCCUPATION:
BIRTH DATE:
EDUCATION:
PLACE OF BIRTH:

4. Watch a video about MICHELLE OBAMA and answer true or false. Try to guess the answers before watching the video, then check your predictions.



Available: https://www.youtube.com/watch?v=WHDBkW_UGAg

- () When Michelle met her husband, she thought he had a big head.
- () She and her brother skipped the 2nd grade.
- () Barack Obama does not help her with dishes.
- () Her favorite toy when she was a child was a doll .
- () In her opinion, her professors taught French very well at Princeton.
- () Michelle isn't a direct descendent of slaves.

- () She doesn't like to shop at the chain store Target.
- () She isn't a fan of the Brady Bunch.
- () She grew up with her parents in a one bedroom apartment.
- () She met Barack when she was an intern at the law firm she was employed with.

5. Research. Choose a person (a celebrity, a president...from any place in the world) to write his/her short biography. Use Michelle Obama's biography as an example and follow the guidelines:

- a. Person's full name...
- b. She/he was born in...(date and place)
- c. When he/she was a child/teenager/....years old he/she..... (mention something this person did)
- d. She/he graduated in.
- e. She/he got married in...(in case this person is married)
- f. She/he died in...(in case this person died)

Há estímulo à colaboração, trabalha-se o conhecimento de texto, e o texto é autêntico e adequado para a faixa etária na **tarefa 3**. A **tarefa 4** parte do conhecimento de mundo do aluno, pode ser realizada em pares e/ou grupos, há inclusão de um recurso tecnológico, e é uma tarefa que promove o diálogo colaborativo (SWAIN, 2000), pois ao trabalharem na tarefa, um aluno pode colaborar com o outro durante a interação. Por último, a **tarefa 5** estimula o trabalho dos três tipos de conhecimento (BRASIL, 1998), estimula o diálogo colaborativo e é uma oportunidade para trabalhar as quatro habilidades. Também é uma chance de o aluno poder pesquisar sobre a vida de alguma personalidade que ele admire e, assim, é uma chance para os alunos e também para o professor, conhecerem um pouco mais sobre os gostos e interesses deste aluno.

Na sequência, apresento a **unidade 4**.

Unit 4: English in the world

Learning objectives: discuss about the role of English in the world and have contact with some English variations.

Procedimentos para as tarefas 1 e 2 : a **tarefa 1** é uma reflexão sobre o papel do inglês no mundo e deve ser realizada em um grande grupo. Antes de realizar a leitura, a **tarefa 1** propõe uma discussão que pode melhor preparar os alunos para a leitura, e pode ativar o conhecimento de mundo dos alunos. Para realizar a **tarefa 2**, os alunos têm um roteiro de perguntas referentes ao texto a serem respondidas em duplas, e em seguida, discutidas com o grande grupo.

1. Discuss the following questions with your classmates:

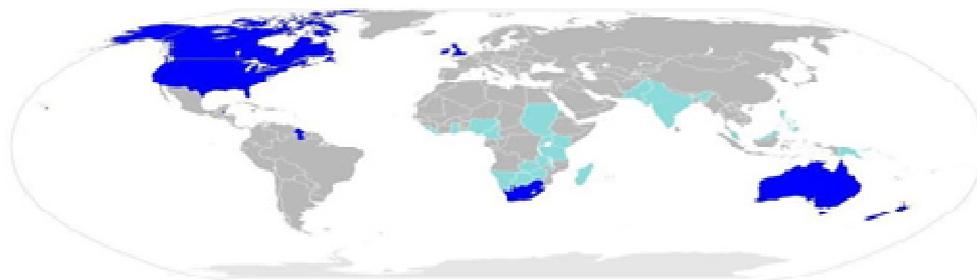
- a. Do you have an idea of how many people speak English in the world?
- b. Why do people decide to learn English?
- c. Do you know the difference between first language/mother language, second language, and foreign language?
- d. What do you use English for?
- e. What do you know about English variety?

2. Read the text “*English around the world*” and answer the questions:

- a. How many people speak English as first language and second language throughout the world?
- b. How many countries have English as an official or semi-official language?
- c. What’s the meaning of “family English”? Explain.
- d. According to the text, what do people use English for?
- e. According to the text, what are some of the new types of English variations? How is it called?
- f. Explain the passage: “All languages are works in progress”.
- g. What will happen to English according to the text? Do you agree with it?

English around the world

English is spoken as first language by more than 370 million people throughout the world, and is used as a second language by as many, if not more. One in five of the world's population speaks English. It is an official or semi-official language in over 70 countries, and it plays a significant role in many more. English can be thought of as a "family", which includes many different varieties. The map below shows where English and its varieties are spoken nowadays:



- countries with significant concentrations of native speakers of English (in all of these countries English is an official or *de facto* language of administration)
- other countries in which English is an official or important administrative language

Source: Wikipedia, the free Encyclopedia (http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page)

What do people use English for

It's the front line of a global revolution in which hundreds of millions of people are learning English, the planet's language for almost every kind of transaction. English is the main language of commerce, technology, communication, science, academic conferences, business, entertainment, airports and air-traffic control, diplomacy, radio, newspapers, books, sports, tourism, international

competitions, pop music advertising etc.

Some types of new Englishes

The new English-speakers aren't just passively absorbing the language. They are shaping it, arising an interesting event: the blend of two names of languages in one, which forms a new name for that new language. This blending is called portmanteau. Some examples of portmanteaus from names of languages are:

Englog (or Enggalog)= English + Taglog (spoken in the Philippines)

Japlish = Japanese + English

Hinglish = Hindi + English

Spanglish = Spanish + English

What about the future

All languages are works in progress. But English's globalization, unprecedented in the history of languages, will revolutionize it in ways we can only begin to imagine. In the future, suggests David Crystal, there could be a tri-English world one in which you could speak a local English-based dialect at home, a national variety at work or school, and international Standard English to talk to foreigners.

Adapted from: <http://www.solinguinglesa.com.br/conteudo/ingmundo1.php>

A **tarefa 1** parte do conhecimento de mundo do aluno, estimula a colaboração, e estimula a respeitar a diversidade linguística, cultural e identitária, além de trazer a discussão sobre variações do inglês, e trabalhar as variações é uma maneira de contemplar questões culturais e identitárias. Há um texto autêntico e adequado à faixa etária na **tarefa 2**. Esta tarefa leva ao conhecimento textual e estimula a compreensão de que, assim como no português, há variedades no inglês que devem ser respeitadas.

Procedimentos para a tarefa 3: a **tarefa 3** é um vídeo que traz algumas dicas para aprender inglês. Os alunos devem, em duplas, procurar algumas informações específicas no vídeo e perceber as variações apresentadas. Após os exercícios, há duas perguntas que vão além daquilo que é apresentado no vídeo, e estas perguntas são uma oportunidade para o professor e os alunos conversarem sobre os variados tipos de inglês. Talvez alguns alunos tenham suas preferências. O papel do professor nesta tarefa é fazer os alunos perceberem que não existe uma variação melhor que a outra, e que cabe aos falantes desta língua respeitar as diversidades.

3. Watch the video and do the exercises.



Available: <http://www.youtube.com/watch?v=DS5v189PGys>

a. How do people greet? Write **B** for British, **AU** for Australian, and **A** for American.

- () “Hi, how you doing?”
- () “Hi, how are you?”
- () “Hey, how you going?”

b. How do we say “*televisão*” e “*filme*” in these English variations: Tele/ TV, Movie/ film? Complete the chart.

Australian	American	British

c. Write **B** for British and **A** for American:

- () favourite
- () favorite
- () color
- () colour
- () centre
- () center

d. Complete with the variation of English used: British, American, or Australian.

“If you walk down the sidewalk past the gas station, my apartment is on the left”	“If you walk down the footpath past the servo, my unit is on the left”.	“If you walk down the pavement past the petrol station, my flat is on the left”
---	---	---

e. According to the text, is there a right type of English? Explain. _____

f. Can we guess where the people come from by paying attention to their accent and vocabulary word choice? _____

Há inclusão de recurso tecnológico na **tarefa 3**. O vídeo é autêntico e adequado à faixa etária. Há estímulo à colaboração, trabalha-se a compreensão oral, produção escrita, e produção oral. Esta tarefa possibilita trabalhar os três tipos de conhecimento (BRASIL, 1998). Por ser uma tarefa que apresenta algumas variedades do inglês, ela estimula o respeito à diversidade cultural e identitária. Nesta tarefa, o professor deve deixar claro que as variedades apresentadas não são as únicas que existem e o professor pode agregar informações à tarefa a fim de expandir o conhecimento do aluno.

Procedimentos para as tarefas 4 e 5 : a **tarefa 4** é um vídeo . A tarefa dos alunos é prestar atenção ao fato de que uma mesma palavra pode ser pronunciada de formas variadas em diferentes lugares do mundo. Inicialmente, os alunos trabalham em pares na compreensão do vídeo. Após assistirem o vídeo, os alunos serão divididos em grupos e gravarão um vídeo igual ao vídeo assistido, a diferença é que ao assistirem suas produções, os alunos perceberão a variação que existe entre eles. Para concluir a **unidade 3**, a proposta da **atividade 5** é trabalhar em grupos e pesquisar variações na escrita e/ou na pronúncia em dois países falantes de inglês. Ao pesquisarem dois países, os alunos poderão perceber semelhanças e diferenças. Após as apresentações de todos os grupos, os alunos terão tido acesso a diversas variedades do inglês.

4. Watch the video and do the proposed activities.



Available: <http://www.youtube.com/watch?v=EOkEhH09saQ>

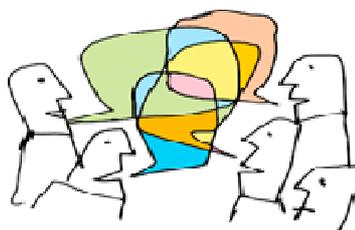
- a. Where are these people from? _____

- b. Did any pronunciation surprise you? Which one? _____

- c. “Which pronunciation is more similar to yours? _____
- d. Group work. Use the following words to create your own video

aunt- route- wash-oil- theater- iron- salmon- caramel- fire- water- sure-
 data- ruin- crayon- New Orleans- pecan- both- again- probably-
 spitting image- Alabama- lawyer- coupon- mayonnaise- syrup- pajamas- caught

5. **Group work. Choose two English speaking countries and search for some variations in the spelling and/or in the pronunciation and contrast the results. Present it to the whole group.**



Available: <http://www.overcomethebarrier.com/2013/07/21/accents-and-dialects-why-do-they-exist/>

Há estímulo à colaboração na **tarefa 4** mediado por um recurso tecnológico. O vídeo é autêntico, e adequado à faixa etária. É uma tarefa que leva ao conhecimento sistêmico, e que promove a troca colaborativa. Além de discutir sobre as pronúncias que aparecem no vídeo, e pensar sobre qual é parecida com as suas pronúncias, os alunos terão a oportunidade de se ouvirem falando as palavras que aparecem no vídeo, e terão a chance de notarem que diferenças existem entre eles também.

A **tarefa 5** conclui a **unidade 4**, propondo uma pesquisa que mostre variações, ou na escrita ou na pronúncia, de dois países falantes de LI. É uma tarefa que estimula a colaboração, estimula valorizar e respeitar as variedades da LI, leva ao conhecimento sistêmico da língua, e à produção escrita significativa. O papel do professor é instigar os alunos a notarem que o que importa é comunicar-se com o outro respeitando as diversas formas de expressar-se.

A última unidade desta proposta de MD, parte do conhecimento de mundo do aluno para fazê-lo refletir sobre qual é o seu papel no mundo, sobre que tipo de pessoa ele quer ser, quais valores ele quer ter, e o que ele deseja para seu futuro.

Learning objectives: think about your role in the world, about your future, and exchange a letter with a classmate.

Grammar time: simple future tense.

Procedimentos para as tarefas 1 e 2: a **tarefa 1** é uma reflexão para preparar os alunos para as demais atividades da unidade. Esta tarefa deve ser feita em duplas para depois trabalhar no grande grupo para que todos possam falar e se ouvir. A **tarefa 2** traz dois vídeos. Na **letra “a”**, os alunos assistem ao vídeo e, em duplas, respondem verdadeiro ou falso. Após assistir o vídeo e conferirem as respostas, os alunos trabalham em duplas e respondem três perguntas: “o que podemos aprender com o homem do vídeo”?, “o que você faria se você pudesse mudar o mundo”?, e “o que você faria se você pudesse mudar sua vida”?. Na **letra “e”**, os alunos assistem ao segundo vídeo, devem trabalhar em duplas para organizar as informações na ordem em que elas forem apresentadas, pensar sobre a mensagem do vídeo, tentar relacionar os dois vídeos assistidos, e, em seguida, dividir as opiniões sobre ambos os vídeos com as outras duplas.

1. Discuss the following questions with your classmates.

- a. What’s your role in the world?
- b. What’s the secret to be happy in the world we live in?
- c. Is there anything that can make someone not to achieve a dream?



Available: <http://www.projecteve.com/8-habits-of-happiness/>

2. Video activities. Watch the videos and do the proposed activities.

- a. While you watch it, answer true or false:

- () Lolo Mario isn’t 100 years old.
- () The man feels really lucky.
- () He doesn’t feel blessed to have family and friends.
- () Lolo Mario didn’t have a life full of happiness.
- () Lolo Mario says that it isn’t easy to get lost in the world.
- () The advice Lolo Mario gives is: “go find what makes you happy”.
- () Lolo Mario says that time doesn’t fly by quickly.
- () Lolo Mario says: “no matter where you end up, never forget where you came from”.
- () Lolo Mario says: “happiness is your birthright and family and friends will help you find it”.



Coca-Cola 100-Year-Old Man Shares the Secret to Happiness (w/ ...

Available: <http://www.youtube.com/watch?v=6OO14NGQvhg>

b. What can we learn from the man in the video ?

c. What if you could change the world? What would you do?

d. What if you could change your life? What would you do?

e. Watch the video and organize the information presented in the order they appear:



Nick Vujicic - O Melhor Video Motivacional do Mundo

Available: <https://www.youtube.com/watch?v=fSqbmK1L4OM>

- () It's a lie to think that you are not good enough.
- () People freak out when they see me for the first time.
- () Be patient!
- () There were times I would look at my life and I thought: I can't do this, I can't do that...
- () It's hard to be thankful.
- () I love life!
- () It's a lie to think that you are not worth anything.

f. What's the main message of the video? Can we relate both videos watched? How?

A **tarefa 1** estimula a colaboração, parte do conhecimento de mundo do aluno, estimula valorizar e respeitar a própria cultura do aluno e a do outro, e estimula a respeitar as diferentes identidades. A **tarefa 2** leva ao conhecimento textual e sistêmico. O primeiro vídeo é autêntico e relevante aos interesses da turma. É um vídeo impactante por falar sobre o que é a felicidade, ou seja, os alunos terão diversas definições de felicidade e caberá ao professor instruir os alunos a respeitarem a diversidade de opiniões. Trabalha a compreensão escrita, pois o vídeo é em outro idioma, somente a legenda é em inglês. As perguntas que sucedem o vídeo promovem o diálogo colaborativo (SWAIN, 2000), e a produção oral é significativa. \

O segundo vídeo também é autêntico e relevante aos interesses dos alunos. Os alunos devem, em pares, organizar as informações que aparecem no vídeo trabalhando o conhecimento de texto. Após assistirem o segundo vídeo, os alunos devem relacionar a mensagem dos dois vídeos em duplas, em seguida no grande grupo, estimulando a troca colaborativa. O maior objetivo das **tarefas 1 e 2** é fazer o aluno perceber qual é o seu papel no mundo, que eles não estão sozinhos neste mundo, e que para as coisas acontecerem eles precisam saber quem eles são, o que eles querem, e para onde eles estão indo.

Procedimentos para as tarefas 3 e 4: falar sobre resoluções de final de ano com os alunos.

Para isto, a **tarefa 3** é uma entrevista. Os alunos trabalharão em pares e/ou grupos para saberem sobre suas resoluções. A **tarefa 3** foi elaborada a fim de adaptar o **módulo 8** do LD do aluno (ver ANEXO A). Após o término da tarefa, os alunos e o professor podem compartilhar suas resoluções. E na **tarefa 4**, os alunos assistem a um episódio do seriado “*Friends*” que fala sobre resoluções, e, em pares, verificam a compreensão do vídeo, em seguida, conferem a compreensão com o grande grupo.

- 3. Think about your resolutions for the next year. Mark the ones you will do and interview your partner by asking: “will you _____ next year?” Take a look at the GRAMMAR TIME.**

Resolutions	You	Your partner
Go on a diet		
Drink more water		
Eat less chocolate		
Sleep less		
Exercise more		
Get a pet		
Learn a foreign language		
Travel more		
Buy less		

Study more		
Another resolution		

Grammar time

The simple future tense

Formações e usos

1. will + infinitivo sem to: é usado para expressar ações futuras em geral.

*We will talk about it later.
How long will you stay in that country?*

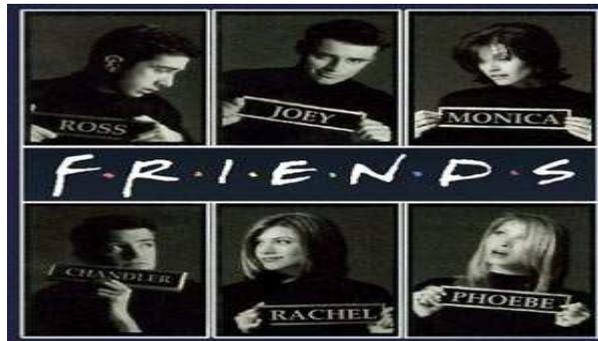
2. shall + infinitivo sem to: é usado mais formalmente para expressar obrigação, proibição e promessa. Seu uso prende-se mais a orações interrogativas quando se deseja expressar um oferecimento ou um convite.

*They shall not enter here.
You shall have a reward if you behave yourself.*

3. to be going + infinitivo: é usado para expressar um futuro planejado – algo já decidido – ou para expressar uma ação muito provável de ocorrer num futuro imediato ou muito próximo.

They are going to get married next month.

4. Watch the episode “The one with all the resolutions” from the sitcom “Friends”, and do the proposed activities.



Available: <http://blogdotapa.blogspot.com.br/2011/07/trama-dos-personagens-marcantes-que.html>

a. What are their New Year resolutions? Match the columns.

- a. Joey () decides to take more pictures of the group.
- b. Rachel () wants to pilot a commercial jet.
- c. Ross () wants to play the guitar.
- d. Monica () decides not to make fun of his friends.
- e. Chandler () decides to stop gossiping.
- f. Phoebe () wants to be happy.

b. Complete with the names of the characters:

- a. _____ bought a pair of leather pants.
- b. _____ started to learn to play the guitar.

- c. _____ heard the conversation between Mônica and Chandler.
- d. _____ taught Joey to play the guitar.
- e. _____ didn't make fun of his friends for two days.
- f. _____ took pictures of the group.
- g. _____ felt hot wearing the leather pants.
- h. _____ wanted to tell Joey a secret.
- i. _____ gave other names to the cords.
- j. _____ didn't learn to play the guitar.
- k. _____ wanted to make fun of Ross' leather pants.
- l. _____ told Rachel about Monica and Chandler.

A **tarefa 3** é realizada em pares, estimula a colaboração e trabalha a gramática de uma maneira contextualizada. Trabalha o conhecimento sistêmico, estimula respeitar a diversidade cultural e identitária, pois cada aluno terá seus próprios planos para o próximo ano. Trabalha compreensão e produção oral, sendo que a produção oral é significativa. Na **tarefa 4**, há a inclusão de um recurso tecnológico como mediador da aprendizagem, e o vídeo pode ser de interesse dos alunos. A tarefa promove a troca colaborativa, trabalha a compreensão oral, e leva ao conhecimento textual.

Procedimentos para as tarefas 5 e 6: na **tarefa 5**, os alunos receberão uma carta escrita pelo professor com o objetivo de alcançar um resultado pedagógico. Antes de ler, os alunos receberão *strips* (bem grandes a fim de montar uma grande carta no chão da sala de aula) com frases da carta e terão que organizá-la. Cada aluno receberá um *strip*, portanto, eles terão que trabalhar em um único grupo para conseguir dar forma para a carta. Em seguida, os alunos receberão o envelope com a carta, e conferirão se organizaram a sequência dos *strips* apropriadamente. Após lerem, os alunos buscarão informações específicas no texto a fim de conferirem a compreensão. Por fim, a última tarefa proposta para o LD analisado é uma troca de cartas. Na **tarefa 6**, os alunos escreverão uma carta para algum aluno da outra turma. Nesta carta, os alunos se apresentarão, falarão de seus gostos, o que fizeram no ano anterior e quais são suas resoluções para o próximo ano. As cartas serão entregues ao professor, devolvidas aos alunos com os apontamentos sobre as possíveis correções a serem feitas. Os alunos devolverão ao professor a carta reescrita para que o professor novamente corrija. Se precisar reescrever outra vez, o professor devolverá ao aluno. Quando as cartas estiverem prontas, professor entregará para a outra turma fazendo a troca das cartas. Os alunos receberão as cartas dos colegas da outra turma, lerão, e poderão saber um pouco mais sobre os colegas da escola.

5. Reading a letter.

- a. Group work. Before reading, try to organize the strips and give a sequence to the letter.
- b. Open the envelope. Check if you organized the letter correctly, and complete the chart:

How old is the teacher?	<input type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> 32 <input type="checkbox"/> 33 <input type="checkbox"/> 31
What does she like?	<input type="checkbox"/> sitcoms <input type="checkbox"/> cooking <input type="checkbox"/> Math
What doesn't she like?	<input type="checkbox"/> dancing <input type="checkbox"/> doing the laundry
What did she do last year?	<input type="checkbox"/> studied <input type="checkbox"/> started a new course
What will she do next year?	<input type="checkbox"/> start cooking classes <input type="checkbox"/> start a language course
What's her intention?	<input type="checkbox"/> to make you write a letter <input type="checkbox"/> to make you write a paragraph.

Brazil, Farroupilha/ RS

____, _____, 2014

Dear student,

How are you? I hope everything is okay. My name is Débora, I am 32 years old and I live in Farroupilha. I have two sisters: Juliana and Larissa. I like movies, sitcoms, going shopping, exercising, dancing, traveling and studying English. I don't like mathematics, and doing the laundry. I am very organized and friendly. I care a lot about the people I love. In addition, I'm a very busy person. I work in two schools, and I study at Unisinos.

I will tell you some things I did last year, and some of my resolutions for next year. Last year, I studied, worked, went to yoga and pilates classes and went dancing. Next year I will start a language course, travel more and read more books. What are your resolutions for next year?

My intention is to propose an exchange experience. I want you to write a letter to a student from the other group telling who you are, your interests, what you did, and what you will do. I hope you and your group like the exchange. It will be an opportunity to know different people and also work with English in a different way! Sincerely,
Teacher Débora.

6. Write to a classmate telling who you are, your likes and dislikes, and your resolutions for the next year

Further practice: make a pen pal friend and exchange a letter with him/her. Go to:
<http://www.pen-pal.com/register-for-database-2/us-student-registration/>

As **tarefas 5 e 6** são oportunidades para os alunos colocarem em prática tudo que foi trabalhado tanto no **Módulo 1**, quanto no **Módulo 2**. Na **tarefa 5**, há estímulo à colaboração, e a tarefa leva ao conhecimento sistêmico e textual. A gramática trabalhada nos dois módulos aparece contextualizada na **tarefa 5**. O texto, porém, não é autêntico, mas as informações são

reais. Procurei um texto parecido com o texto da tarefa, que contemplasse os aspectos gramaticais trabalhados nos dois módulos, e que falasse sobre descrições físicas, gostos, interesses, e resoluções, mas não encontrei. Nestes casos, eu não vejo problema em o texto não ser autêntico, desde que o texto seja relevante para os alunos e consiga atingir os objetivos propostos da tarefa. Já na **tarefa 6**, há uma produção escrita significativa que, por ser uma carta, promoverá a interação entre quem mandar e quem receber a carta. Deste modo, esta tarefa estimula a troca colaborativa, estimula respeitar as diferenças identitárias e culturais, e estimula o multiletramento. Hoje em dia as pessoas utilizam mais e-mails do que cartas, assim sendo, esta experiência será como um novo letramento para os alunos.

Em linhas gerais, a base para elaborar as tarefas e atividades tanto do **Módulo 1** quanto do **Módulo 2** foi o aporte teórico sociocultural (VYGOTSKY,1978; LANTOLF, 2000,2010,SWAIN,2000), e os critérios para análise de LD adaptados de Dias (2009) e Ramos (2009). Em relação às habilidades trabalhadas, incluí as quatro habilidades (compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral) na proposta como um todo, não dentro de cada unidade. Isto aconteceu pelo fato de que optei por prover insumo visual e oral para o aluno poder investir na produção oral durante os diálogos colaborativos (SWAIN, 2000), para depois investir na produção escrita. Para a produção escrita ser significativa, optei por deixá-la como a última habilidade a ser trabalhada, como se ela representasse a consolidação das outras três habilidades.

Sobre a visão de ensino-aprendizagem, procurei sempre estimular a colaboração e o diálogo colaborativo (SWAIN, 2000) para trabalhar a competência comunicativa intercultural (OLIVEIRA, 2012). Tive em mente que minha intenção era valorizar a realidade dos alunos, e mostrar outras realidades para que eles pudessem perceber as diferenças. Também prezei pela voz e cultura do aluno, pois antes de ver como o mundo é lá fora, é importante que os alunos tenham consciência do mundo no qual eles estão inseridos. Ao elaborar a proposta, levei em conta que seria preciso valorizar a cultura de origem dos aprendizes, que diversidade cultural existiria dentro e fora da sala e aula, e que seria papel do professor fazê-los notar isto.

Ainda sobre a visão de ensino-aprendizagem, criei tarefas e atividades para trabalhar os três tipos de conhecimento (BRASIL, 1998). Sempre parti do conhecimento de mundo para, depois, trabalhar o conhecimento textual nos textos e vídeos, e quando era necessário olhar para o sistema da língua, trabalhei o conhecimento sistêmico. Para trabalhar os multiletramentos (DUBOC, 2011), relacionei o que os alunos estavam aprendendo com aspectos históricos, culturais, sociais, políticos e ideológicos, e instiguei, através das tarefas e

atividades, que os alunos criassem significado através dos aspectos linguísticos, visuais, auditivos e multimodais apresentados. (CAZDEN, 1996).

Quanto aos textos, procurei explorar conhecimentos sobre diferentes gêneros de textos. Consegui incluir a produção de perfil, biografia, linha do tempo e carta nas tarefas de produção escrita. Os textos e vídeos foram extraídos do suporte internet (exceto a carta que criei e o vídeo sobre o episódio de *Friends*). Os textos selecionados foram artigos, comentários de *blogs*, charge, imagens, e biografias. Esta variedade que consegui propor respeitando a proposta, possibilitou uma visão ampla sobre assuntos ligados um ao outro que tinham como objetivo instigar o aluno ao letramento (DUBOC,2011; KRESS, 2000; KRESS; KRESS, VON LEUWEN,2006).

As tarefas e atividades elaboradas levaram em conta o social e a realidade e interesse dos alunos com o objetivo de trabalhar em pares/e ou grupos. Propus as tarefas e atividades tendo em mente a ideia de partir do conhecimento de mundo do aluno, devido ao fato de que o aluno precisa ser estimulado a pensar, a fazer associações e comparações a fim de que ele se torne um cidadão consciente de seu papel no mundo. Considerando a existência de recursos tecnológicos na escola escolhida para desenvolver a proposta, pude incluí-los sempre que achei pertinente. Nunca incluir por incluir, sempre busquei conectar uma tarefa e/ou atividade à outra.

Além destes critérios que segui para a elaboração do MD, ressalto a questão da autonomia no ensino. A autonomia não consta nos critérios, pois ela não tem como ser medida, ela tem como ser estimulada. Tive em mente que precisava elaborar tarefas e atividades que instigassem o aluno à autonomia, ou seja, que o fizesse pensar, agir, e reagir perante as situações que lhe fossem apresentadas, e que não se sentisse dependente do professor (MAGNO; SILVA, 2009).

Enfatizo que, fora da sala de aula, os indivíduos falam sobre a vida e negociam suas vidas o tempo todo durante as interações (NORTON; MCKINNEY, 2011). É utilizando a língua, prática social com valor cultural (KRAMSCH,1998), que estas negociações tomam forma. Para criar dentro da sala de aula um ambiente de ensino-aprendizagem de LE que possibilitasse uma experiência sociocultural (VYGOTSKY, 1978, LANTOLF, 2000,2010; SWAIN, 2000), oportunizando, assim, momentos para os alunos falarem sobre a vida e suas vidas, a proposta do MD teve o cuidado de levar o aluno a experiências interculturais e multiculturais (KRAMSCH, 1998).

Assim, a partir das tarefas e atividades propostas, o aluno poderá iniciar a compreender que língua, cultura, e identidade são conceitos inseparáveis. Será dever do

professor, conduzir sua aula para que isto ocorra, pois o MD e/ou LD não traz resultados sozinho, ele é o instrumento através do qual o professor alcançará seus objetivos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar e propor MD para o ensino de LI em uma escola regular, seguindo uma abordagem sociocultural (LANTOLF, 2000,2010; VIGOTSKY, 1978). Já o objetivo específico foi analisar o LD de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola particular de Farroupilha e, a partir da análise, propor tarefas colaborativas e atividades pedagógicas complementares para o ensino de LI, considerando-se critérios para análise de LDs adaptados de Dias (2009) e Ramos (2009) por serem critérios relevantes e claros que estabelecem relação com a linha teórica adotada neste estudo.

Para atingir este propósito, no capítulo 2, tive a preocupação de discorrer sobre princípios da teoria sociocultural. Para tanto, primeiramente relacionei a teoria sociocultural ao ensino-aprendizagem de LE. Em seguida, falei sobre língua, cultura e identidade por acreditar que estes fatores são relevantes no ensino-aprendizagem de LE. Constatei que quando o assunto é ensino-aprendizagem de LE, é impossível não mencionar língua, cultura, e identidade, pois não há como ensinar e/ou aprender uma LE sem considerar que há cultura na língua, há língua na cultura, e que há identidade tanto na língua quanto na cultura.

Dediquei o capítulo 3 para falar sobre aspectos pertinentes ao LD e sua relação com professores e alunos. Para tanto, apresentei o papel do LD relacionando o LD, o ensino-aprendizagem de LE e a teoria sociocultural. Falei sobre a importância de trabalhar os três tipos de conhecimento ao usar o LD (BRASIL, 1998), discorri sobre a relevância de se trabalhar os multiletramentos (DUBOC, 2011) em sala de aula, apresentei o que considerar ao selecionar e avaliar o LD, e também os critérios adaptados de Dias (2009) e Ramos (2009) os quais utilizei para analisar e propor minhas atividades. Ficou perceptível que o LD deve ser aliado do professor, e não um inimigo. Para tanto, o professor deve saber o que o aluno precisa e adaptar o LD caso seja necessário. Constatei, através dos estudos, que às vezes o professor não tem esta percepção, o que torna o ensino-aprendizagem um sacrifício, tanto para professor quanto para aluno. Também percebi que trabalhar os três tipos de conhecimento vai ao encontro dos critérios adaptados de Dias (2009) e Ramos (2009), e ao adotar esta postura ao analisar e/ou propor atividades, o professor está trabalhando todas as esferas de conhecimento do aluno.

No que se refere à metodologia adotada, optei por analisar todo o LD, e selecionar alguns módulos para propor atividades adaptadas. Com o objetivo de criar as tarefas e

atividades e inovar o LD analisado, adaptei a forma de trabalhar a gramática em 5 módulos do LD, e para selecionar os módulos a serem adaptados, verifiquei quais aspectos gramaticais eu poderia trabalhar dentro do tema que eu escolhi para criar a proposta, e fiz a seleção.

Sobre as tarefas e atividades elaboradas seguindo os critérios adaptados de Dias (2009) e Ramos (2009), creio que elas quebram os paradigmas de que para se aprender uma LE é necessário dominar somente a estrutura da língua. Ocasões devem ser criadas para propiciar ao aluno momentos para refletir sobre quem eles são e quem os outros são, além de, principalmente, vivenciar a LE a partir de uma perspectiva sociocultural, tal qual proposta por Lantolf (2000, 2010). Destaco que não há como prever o que os alunos pensarão ao verem uma imagem, assistirem um vídeo ou lerem um texto. Assim, as tarefas e atividades podem tomar vários rumos diferentes e esperados pelo professor. Isto é o que torna o trabalho tão enriquecedor. Chamo a atenção para o fato de que as tarefas e atividades elaboradas para o LD não foram aplicadas. Ciente deste detalhe, reservo para um estudo futuro a aplicação desta proposta de MD.

Feitas estas considerações, pontuo que, após discorrer sobre o ensino-aprendizagem de LI a partir de uma abordagem sociocultural, e após analisar e criar as tarefas e atividades para o LD, tendo em mente esta forma de se pensar por acreditar e adotar esta abordagem em minhas práticas, percebo que no fundo o que vem antes disso tudo é o aluno. Se eu não tiver em mente o meu aluno quando eu criar minha aula, eu não conseguirei atingir este aluno. É para o aluno que elaboro as aulas, então devo seguir uma abordagem, mas nunca esquecer que língua, cultura e identidade representam o ponto de partida, mas que o aluno é o centro de tudo.

REFERÊNCIAS

10 EXAMPLES of awesome twitter profile pages. [S.l.], 26 February 2013. Disponível em: <<http://socialmediacoachingcenter.com/2013/10-examples-of-awesome-twitter-profile-pages/>>. Acesso em: 20 jan.2014.

25+Examples of new creative facebook profile. [S.l.], 27 December 2010. Disponível em: <<http://inspirationfeed.com/inspiration/25-examples-of-new-creative-facebook-profile-pages/>>. Acesso em: 20 jan.2014.

AARTHUS, Kendra. The evolution of kate Pery's hair. [S.l.]. Disponível em: <http://womenshair.about.com/od/celebritystyle/ss/The-Evolution-Of-Katy-Perrys-Hair_12.htm>. Acesso em: 25 jan.2014.

ALIMENTAÇÃO saudável para idosos. [S.l.], 26 Setembro 2012. Disponível em: <<http://pharmaderm.com.br/site/blog/idoso>>. Acesso em: 14 jan 2014.

ALVAREZ, Maria L. O. Uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material didático de língua estrangeira (LE). In: Scheyerl, Denise; Siqueira, Sávio (Org.). **Materiais Didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 497-522.

AVMEDIA Studio. If you like to stay Always Young you should read this. [S.l.], 16 December 2013. Disponível em: <<http://avmediastudio.com/blog/if-you-like-to-stay-always-young-you-should-read-this/>>. Acesso em: 13 jan.2014.

AVMEDIA Studio. If you like to stay Always Young you should read this. [S.l.], 16 December 2013. Disponível em: <<http://avmediastudio.com/blog/if-you-like-to-stay-always-young-you-should-read-this> >. Acesso em: 13 jan. 2014.

BAILARINAS e bailarinos- 10 motivos para sorrir. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.dicasdedanca.com.br/bailarinas-e-bailarinos-10-motivos-para-sorrir.html>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

BALLANTYNE, Craig. Fat loss workouts that are better than cardio exercise. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.truthaboutabs.com/fat-loss-workouts-interval-cardio.html>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

BARNHART, Katrina. Respect diversity. [S.l.], 30 July 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=oNQsnGpy8cY>>. Acesso em: 20 jan.2014.

BEBÊ de olhos azuis. [S.l.]. Disponível em: <<http://ultrdownloads.com.br/papel-de-parede/Bebe-de-Olhos-Azuis/>>. Acesso em : 13 jan.2014.

BIO true story. [S.l.] Disponível em: <www.biography.com>. Acesso em: 25 jan.2014.

BIO true story. Michelle Obama. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.biography.com/people/michelle-obama-307592>>. Acesso em: 25 jan.2014.

BIO true story. Rosa Parks. Disponível em: <<http://www.biography.com/people/rosa-parks-9433715?page=1>>. Acesso em: <25 jan.2014.

BJURSTROM, Shawna. 8 habits of happiness. [S.l.], 26 December 2013. Disponível em: <<http://www.projecteve.com/8-habits-of-happiness/>>. Acesso em: 25 jan.2014.

BLACK hair light yaki straight indian remy full lace wigs. [S.L.]. Disponível em: <<http://www.full-lace-wigs.org/products/20inch-black-hair-light-yaki-straight-indian-remy-full-lace-wigs.html>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

BLOG do tapa. Especial! Os marcantes personagens da sitcom Friends e suas participações depois do seriado. [S.l.]. Disponível em: <<http://blogdotapa.blogspot.com.br/2011/07/tramados-personagens-marcantes-que.html>>. Acesso em: 25 jan.2014.

BLUE eyes wallpaper. [S.l.]. Disponível em: <<http://rootfun.net/wallpapers/people-wallpapers/attachment/blue-eyes-wallpaper-2/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua estrangeira**. Brasília, MEC/SEF, 2010.

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

CABELOS ondulados- wavy hair. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.sabetudo.net/cabelos-ondulados-wavy-hair.html>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

CARDACCIO, Vagner. Eu, você. Recife, 9 Novembro 2010. Disponível em <http://wcardaccio.blogspot.com.br/2010_11_01_archive.html>. Acesso em: 14 jan 2014.

CARDACCIO, Vagner. Eu, você. Recife, 9 Novembro 2010. Disponível em <http://wcardaccio.blogspot.com.br/2010_11_01_archive.html>. Acesso em: 14 jan 2014.

CARREIRO, Carlos. Como é lindo o sorriso de uma criança. [S.l.], Novembro, 2011. Disponível em: <<http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2012/11/como-e-lindo-o-sorriso-de-uma-crianca.html>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

CAZDEN, Courtney et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Proquest Psychology Journal**, USA, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: <<http://www.pwrfaculty.net/summer-seminar/files/2011/12/new-london-multiliteracies.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2014.

CHALLENGES facing the long term care industry. Canada. Disponível em: <<http://markhellerconsulting.com/services/long-term-care/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

CHILDHOODNOSTALGIA. Memories of my childhood. [S.l.], 3 January 2012. Disponível em: <<http://childhoodnostalgia.tumblr.com/>>. Acesso em : 25 jan.2014.

COCA-COLA. Coca-cola 100-year-old man shares the secret to happiness. [S.l.], 16 January 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=6OQI4NGQvhg>>. Acesso em: 25 jan.2014.

COR para os cabelos: aposte no ruivo. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.ramarim.com.br/site/mundo-fashion/2013/07/cor-para-os-cabelos-aposte-no-ruivo/>>. Acesso em: 14 jan.2014.

COSTA, Luis Máximo. Ensino de língua inglesa. [S.l.], 10 Julho 2010. Disponível em : <<http://teachermaximo.blogspot.com.br/2010/08/vocabulary-41-adjectives-to-describe.html>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

CRIANÇA também precisa proteger seus olhos. [S.l.]. Disponível em: <<http://portaljaguapita.com/index.php/crianca-tambem-precisa-protoger-seus-olhos/>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

CRISTOVÃO, Vera L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344 .

CUNHA, Angélica F.; COSTA, Marcos A.; MARTELOTA, Mário E. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 15- 30.

DA SILVA, José Valter. O que você quer ser quando crescer?. [S.l.], 18 Abril 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8IHZQ78X6Uw>>. Acesso em: 25 jan.2014.

DAREL, Nabil. Different accents from around the world. Accent tag. [S.l.], 24 April 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=EOkEhH09saQ>>. Acesso em: 25 jan.2014.

DEALING with scalp psoriasis. [S.l.], 17 December 2013. Disponível em: <<http://kinkycurlycoilyme.com/category/hair-care/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

DELL'ISOLA, Regina L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 99- 120.

DEMI More black long hair. [S.l.]. Disponível em: <http://www.posh24.com/photo/1388261/demi_moore_black_long_hair_bot>. Acesso em: 13 jan. 2014.

DEVELOPING respect for cultural diversity. [S.l.], 2 July 2013. Disponível em: <<http://www.kbciraq.org/travel-tips/developing-respect-for-cultural-diversity/>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

DEVIANTART. [S.l.], Disponível em: <http://www.deviantart.com/?offset=24&view_mode=2&order=9&q=lego+girls>> Acesso em: 20 jan.2014.

DIAS, Reinildes. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

DINIZ, Leandro R. A., SRADIOTTI, Lúcia M., SCARAMUCCI, Matilde V. R. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. In: Dias, R.; Cristovão, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

DONATO, Richard. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27- 50.

DOYLE, Alison. Types of nontraditional resumes. [S.l.]. Disponível em: <http://jobsearch.about.com/od/nontraditional/ss/nontraditional-resume-examples_3.htm>. Acesso em: 20 jan.2014.

DUBOC, Ana Paula M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **RBLA**, Belo Horizonte, v.11, n.3, p. 727-745, 2011. Disponível em: <http://www.academia.edu/1549226/Redesenhando_curriculos_de_lingua_inglesa_em_tempos_globais>. Acesso em: 31 jan.2014.

ENGLISH grammar secrets. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.englishgrammarsecrets.com/>>. Acesso em: 25 jan.2014.

ENGLISH plus 10. English language learning tips- varieties of English. [S.l.], 4 December 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=DS5v189PGys>>. Acesso em: 25 jan.2014.

ENSINO médio (Inglês Básico 1). Campinas: Editora COC, [2013?].

FACE shapes and fringe. [S.l.], 5 March 2013. Disponível em: <<http://citizensofbeauty.com/beauty-reviews/face-shapes-and-bangs/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

FANPOP. The secret life os the American teenager. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.fanpop.com/clubs/the-secret-life-of-the-american-teenager/images/19852470/title/ben-photo>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

FINOCCIARO, Agata. Games and tous from our parentes and grandparents' past. [S.l.], 21 April 2013. Disponível em:<http://www.youtube.com/watch?v=paqUdw9_xVw>. Acesso em: 25 jan.2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 54.

GARDNER, R. C. LAMBERT, W. E. Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GEOBEATS. Michelle Obama 10 fun facts- presidential debates 2012. [S.l.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WHDBkW_UGAg>. Acesso em: 25 jan.2014.

GET English lessons.com. Language practice outside the classroom- Pikifriends. [S.l.], 28 April 2010. Disponível em: <<http://www.getenglishlessons.com/4103/pikifriends/>>. Acesso em: 25 jan.2014.

GREEN-eyes –by- catsastrofic. [S.l.], 26 April 2012. Disponível em: <http://www.picturescollections.com/eyes-photos/green_eyes_by_catsastrofic/>. Acesso em: 13 jan. 2014.

GRIGOLETTO, Marisa. Prefácio. In: FIGUEIREDO, C. J. ; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Org.). **Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de Construção de Identidades**. Campinas: Pontes Editores , 2013. p. 7-10.

GUIA de livros didáticos. PNLD 2012: língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

GUIMARÃES, Jorge. Vegetarianismo na escola. [S.l.]. Disponível em: <http://planetavegetariano.blogspot.com.br/2010_05_01_archive.html>. Acesso em: 14 jan. 2014.

HALL, Joan Kelly. **Teaching and researching language and culture**. United Kingdom: Pearson, 2012. p. 6-7.

HESTER, Karen. Respect diversity. [S.l.], 30 July, 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Z2R8FDk8wWo>>. Acesso em: 20 jan.2014.

HOBBIES and interests on a CV. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.cvplaza.com/cv-hobbies-and-interests/how-to-write-hobbies-and-interests-on-a-cv/>>. Acesso em 20 jan.2014.

HOW to be plump and pretty. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.stepbystep.com/how-to-be-plump-and-pretty-21757/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

HOW to get rid of freckles. [S.l.], 2014. Disponível em: <<http://www.cureforsure.us/how-to-get-rid-of-freckles/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

HOW to keep pound off for the long term. [S.l.], 16 October 2010. Disponível em: <<http://www.chickrx.com/articles/how-to-keep-pounds-off-for-the-long-run>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

http://www.123rf.com/photo_9461916_collage-of-images-with-different-people.html>. Acesso em: 13 jan. 2014.

IDENTITY who we are. [S.l.] Disponível em:<http://www.youtube.com/watch?v=i_oI4aZn47E>.Acesso em: 13 jan. 2014.

ISLCollective. Hobbies. [S.l.], 17 November 2011. Disponível em:<http://en.islcollective.com/resources/printables_page?id=13291>. Acesso em: 20 jan.2014.

KRESS, G. & VAN LEEWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, 2nd edition, 2006.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2004. p. 23-24.

KRESS, G. Multimodality: Challenges to Thinking About Language. In: TESOL Quarterly, v.34, 2nd edição, 2000. p.337-340.

LAFFORGA, Eric. 40 Portrait of people around the world. [S.l.], 23 March 2011. Disponível em: <<http://www.bigpicture.in/40-portrait-photographs-of-people-around-the-world/>>. Acesso em: 13 jan.2014.

LANTOLF, J. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.1-26.

LANTOLF, J. The sociocultural approach to second language acquisition. In: ALTERNATIVE approaches to second language acquisition. London: Routledge, 2010. p. 24-47.

LEARNING to teach. Physical appearance/personality. [S.l.], October 2013. Disponível em: <<http://sonia-englishjobs.blogspot.com.br/2013/10/adjectives-physical-appearance.html>>. Acesso em : 20 jan.2014.

LIMA, Marília dos Santos; COSTA, Patrícia da Silva Campelo. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 167-184, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n1/12.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

LONG brown hair. [S.l.]. Disponível em: <<http://whatasave.blogspot.com.br/2012/11/long-brown-hair.html>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

LUMB, SYLVA. Childhood & adolescence. [S.l.], 30 April 2014. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=U9f0vUFltpo>>. Acesso em: 25 jan.2014.

LUSHER, Adam. Kids these days: a portrait of childhood around the world. [S.l.], 26 September 2013. Disponível em: <<http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/10317562/Kids-these-days-A-portrait-of-childhood-around-the-world.html>>. Acesso em: 25 jan.2014.

MACHA, Ashley. Aging mistakes. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.health.com/health/gallery/0,,20402995,00.html>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

MAKE up for small eyes. [S.l.]. Disponível em: <<http://en.secretsid.com/makeup-for-small-eyes/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

MANUEL, José. Proibida exigência de depósito para internamento de doente em urgência. [S.l.], 28 Fevereiro 2010. Disponível em: <[>>](http://alho_politicamente_incorrecto.blogs.sapo.pt/2010/02/). Acesso em: 14 jan.2014.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Rio de Janeiro: Parábola, 2008. p. 179.

MASCARENHAS, Hyacinth. 21 images of where children sleep around the world paints a powerful picture of inequality. [S.l.], 2 December 2013. Disponível em: <<http://www.policymic.com/articles/75173/21-images-of-where-children-sleep-around-the-world-paints-a-powerful-picture-of-inequality>>. Acesso em: 25 jan.2014.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEIREDO, C. J. ; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Org.). **Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de Construção de Identidades**. Campinas: Pontes Editores , 2013. p. 17-60.

MELLO, Jean. Uma criança sorriu para mim. [S.l.], 23 Maio 2013. Disponível em: <<http://jeanmello.org/novo/blog/uma-crianca-sorriu-para-mim/>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

MENDES, Eldeise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYREL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355-378.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence; MARSDEN, Emma. **Second Language Learning Theories**. 3.rd ed. London, UK: Arnold Publishers, 2013. 313 p.

MOST beautiful eye color. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.rankopedia.com/Most-Beautiful-Eye-color/Step2/905/.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

MY language exchange.com. Language partners – online language exchange. [S.l.], 16 January 2014. Disponível em:

<<http://www.mylanguageexchange.com/Search.asp?selX3=null&selX6=1&selCountry=null&txtCity=&txtAgeMin=14&txtAgeMax=17&selSex=null&selIsClass=null&selX4=true&selTxtChat=null&selX13=true&selFace=null&txtFName=&txtDesc=&selOrder=LastLogInDate+DESC%2C+ProfileDate+DESC%2C+AddDate+DESC&Cnt=2>>. Acesso em: 20 jan.2014.

MY language exchange.com. Language partners- online language exchange . [S.l.], 11 February 2014. Disponível

em:<<http://www.mylanguageexchange.com/Search.asp?selX3=null&selX6=1&selCountry=null&txtCity=&txtAgeMin=14&txtAgeMax=17&selSex=null&selIsClass=null&selX4=true&selTxtChat=null&selX13=true&selFace=null&txtFName=&txtDesc=&selOrder=LastLogInDate+DESC%2C+ProfileDate+DESC%2C+AddDate+DESC&Cnt=1>>. Acesso em: 20 jan.2014.

MY language exchange.com. Your language exchange online community. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.mylanguageexchange.com/>>. Acesso em: 25 jan.2014.

NATURAL law series diet. [S.l.]. 6 September 2013. Disponível em:

<<http://www.keefeclinic.com/wp/natural-law-series-diet/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

NORTON, B. , MCKINNEY, C. Identity and Second Language Acquisition. In D. Atkinson (Ed). **Alternative approaches to Second Language Acquisition**. (pp. 73-94). New York: Routledge, 2011.

OHTA, Amy S. Rethinking developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 51-78.

OK maybe 10 tips of (for) grey hair. [S.l.], 19 June 2012. Disponível em:

<<http://killerstrands.blogspot.com.br/2012/06/50-shades-of-grey-hair.html>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

OLIVEIRA e PAIVA, M. Vera Lúcia. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17- 56.

OLIVEIRA, Adelaide. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural: na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYREL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 189-212.

OVERCOME barrier. English accents and dialects. Why do they exist ? [S.l.], 21 July 2013. Disponível em: <<http://www.overcomethebarrier.com/2013/07/21/accents-and-dialects-why-do-they-exist/>>. Acesso em: 25 jan.2014.

OXFORD dictionaries language matters. UK. Disponível em: <<http://www.oxforddictionaries.com/us/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

PEIXOTO, Danilo. Nick Vujicic o melhor vídeo motivacional do mundo. [S.l.], 23 Setembro 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fSqbmK1L4OM>>. Acesso em: 25 jan.2014.

PENPAL WORLD_ where people become friends. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.penpalworld.com/>>. Acesso em: 25 jan.2014.

PESQUISA revela que mais de 40% das pessoas usam mídias sociais diante da TV. [S.l.], 12 Setembro 2011. Disponível em: <<http://www.nomine.com.br/blog/index.php?paged=13>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

PESSOA, Henrique. Cozinha Portuguesa, com certeza. [S.l.], Dezembro 2008. Disponível em: <<http://historico.ensino.eu/2008/dez2008/reportagem.html>>. Acesso em: 14 jan.2014.

PESSOAS dançando no meio da rua. [S.l.], 20 Julho 2011. Disponível em: <<http://www.24hrsnarede.com/2011/07/pessoas-dancando-no-meio-da-rua/>>. Acesso em: 14 jan.2014.

PINHO, Isis da Costa. A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual / por Isis da Costa Pinho. – São Leopoldo , 2013.

PLACE, culture, identity and difference- a limitless possibilities. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=4484oUqLYYQ>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

POWER, physique and body building supplement. [S.l.], 2011. Disponível em: <<http://www.unconforming.com/bodybuilding-supplements.php>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

PRODUTOS para vender na internet. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.montarumnegocio.com/produtos-para-vender-na-internet/>>. Acesso em: 14 jan.2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 57- 82.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papeis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 173- 198.

RD1. Patrícia Poeta. [S.l.]. Disponível em: <<http://rd1.ig.com.br/famosos/patricia-poeta/>>. Acesso em: 25 jan.2014.

READING for middle school. [S.l.]. Disponível em :

<<https://www.livebinders.com/play/play?id=78061>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

RESEARCH shows that businessman are most likely to lose hair. [S.l.]. Disponível em:

<<http://www.in2town.co.uk/health-for-men/research-shows-that-salesmen-are-most-likely-to-lose-hair>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

RESENDE, Juliana. Aprendendo a maquiagem. [S.l.], 27 Julho 2012. Disponível em:

<<http://marykayconsultoras.blogspot.com.br/2012/07/homem-tambem-se-maqueia.html>>. Acesso em : 13 jan. 2014.

REVISTA clips. Selena Gomez faz cover de Kate Perry e cai no palco de show nos Estados Unidos. [S.l.], 15 Outubro 2013. Disponível em: <<http://www.revistaclips.com/wp-content/uploads/2013/10/maquiagem-selena-gomez-7.jpg>>. Acesso em : 13 jan. 2014.

RIHANA good girl gone bad. [S.l.]. Disponível em:

<<http://www.everythingrihanna.co.uk/photos/10603745-Long-Hair/#.UtUTsdJDsZ4>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

RODA, Jane. Places to take a toddler. [S.l.]. Disponível em:

<<http://everydaylife.globalpost.com/places-toddler-conroe-tx-16946.html>>. Acesso em: 13 jan.2014.

RODRIGUEZ, Ana Sofia. Linguistic and Cultural Diversity. Texas. Disponível em:

<<http://ows.edb.utexas.edu/site/ana-sofia-rodriguez/linguistic-and-cultural-diversity>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.p. 39- 56.

SCHOLASTIC. One world: connecting communities, cultures and classrooms. [S.l.], 2014. Disponível em:<

http://teacher.scholastic.com/scholasticnews/indepth/one_world/world_together/index.asp?article=whatmakesyouyou>. Acesso em: 13 jan. 2014.

SCRIVENER, Jim. Learning teaching. A guidebook for English language teachers. 2005.

SILVA, Walkyria Magno e. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 57-78.

SILVER, Ken. The revealing truth about short people and their lottery winning habits. [S.l.], 1 December 2011. Disponível em: <<http://thelottolife.com/blog/2011/12/1/the-revealing-truth-about-short-people-and-their-lottery-win.html>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

SÓ língua inglesa. A língua inglesa no mundo. English around the world. [S.l.] Disponível em: < <http://www.solinguainglesa.com.br/conteudo/ingmundo1.php>>. Acesso em: 25 jan.2014.

SOUZA, Fabiana F.; CARVALHO DE JESUS, Luciana M.; GOMES, Nataniel. A variação linguística e a norma culta. **Web-Revista Sociodileto**, Campo Grande, v.4, n.10, p. 34-44, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.sociodileto.com.br/edicoes/15/31072013033826.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2014.

STOCK photo –collage of images of diferente people. [S.l.], 2014. Disponível em: <

STREET, Brian V.; THOMPSON, L. "Culture is a verb: anthropological aspects of language and cultural process". In: GRADDOL, D.; BYRAM, M. (Ed.). **Language and culture**. Clevedon, UK: BAAL in Association with Multilingual Matters, 1993. p. 23–43.

STUDENT letter exchange penal. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.pen-pal.com/register-for-database-2/us-student-registration/>>. Acesso em: 25 jan.2014.

STUDENTS of the world. E-mail penpal. [S.l.]. Disponível em: <http://www.studentsoftheworld.info/menu_penpals.php>. Acesso em: 25 jan.2014.

SUPER famoso. Angélica. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://www.superfamoso.com.br/angelica>>. Acesso em: 20 jan.2014.

SUPER famoso. Gisele Bundchen. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://www.superfamoso.com.br/gisele-bundchen>>. Acesso em: 20 jan.2014.

SUPER famoso. Kate Middleton. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://www.superfamoso.com.br/kate-middleton>>. Acesso em: 20 jan.2014.

SUPER famoso. Michel Telo. [S.l.], 2013. Disponível em:<<http://www.superfamoso.com.br/michel-telo>>. Acesso em: 20 jan.2014.

SUPER famoso. Neymar. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://www.superfamoso.com.br/neymar>>. Acesso em: 20 jan.2014.

SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

TERAPIAS alternativas para crianças. [S.l.], 12 Outubro 2012. Disponível em: <<http://espacohari.wordpress.com/category/fique-sabendo/>>. Acesso em: 14 jan.2014.

THE clover beauty inn. [S.l.], 30 May 2011. Disponível em: <<http://cloverbeautyinn.blogspot.com.br/2011/05/new-looks-in-seconds-part-1-how-to-wear.html>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

THE cultural difference in Korea (in a comic strip). [S.l.]. Disponível em: <<http://hasrule.blogdetik.com/2010/06/07/the-cultural-difference-in-korea-in-a-comic-strip/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

THE official top 17 hollywood's thickest beard. [S.l.], 7 November 2013. Disponível em: <<http://primarybeats.com/celebs/official-top-17-hollywoods-thickest-beards.html>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

THE telegraph. Profile of Barack Obama, the democratic nominee and 44th president of the USA. [S.l.], 17 August 2012. Disponível em: <<http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/barackobama/9481520/US-Election-2012-guide-Barack-Obama-profile.html>>. Acesso em: 25 jan.2014.

TOP 10 hobbies of teenagers. [S.l.], 5 Outubro 2013. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=7QXLHgObZas>>. Acesso em: 20 jan.2014.

VIEIRA, Emanuelle. Dicas para quem mora sozinho se alimentar bem. [S.l.], 31 Julho 2012. Disponível em: <<http://www.nutricao.com.br/dicas-de-alimentacao-para-quem-mora-sozinho.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

VIRGIN Brazilian remy african american yaky straight human hair weave. [S.l.]. Disponível em: <<http://wealthyhair.com/virgin-brazilian-remy-african-american-yaki-straight-human-hair-weave.html>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

VOKI. Create speaking avatars. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.voki.com/>>. Acesso em: 25 jan.2014.

VYGOTSKY, L. S. Interaction between learning and development. In: MIND in society: the development of higher psychological process. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WOOD, D; BRUNER, J.S; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v.17, n.1 , p. 89-100, 1976.

ZAFFARI, Fernanda. Sabor virtual à mesa. [S.l.], 13 Março 2012. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/fernandazaffari/2012/03/13/sabor-virtual-a-mesa/>>. Acesso em : 14 jan. 2014.

ANEXO A – MÓDULOS SELECIONADOS

Módulo 2· The simple present tense**1. Formação**

• É formado a partir do *infinitive* sem *to* (1ª forma do verbo). Essa forma é utilizada para todas as pessoas, exceto para *he, she* e *it*.

Those people **work** hard.

We **go** to school every day.

• Com *he, she* e *it*, acrescenta-se *s* aos verbos em geral. Aos verbos terminados em *s, sh, ch, x, z* e *o*, acrescenta-se *es*.

Aos verbos terminados em *y*, se precedido de vogal, acrescenta-se *s*; se precedido de consoante, troca-se o *y* por *i* e acrescenta-se *es*.

He always **kisses** her tenderly.

Mary **watches** TV every night. She **enjoys** it a lot.

That old man **cries** when he **speaks** about his childhood.

• Formas interrogativa e negativa:

Do they know it?/**Does** Helen know it?

They **don't** care about it./He **doesn't** want it.

2. Usos

• Usado para expressar: verdades gerais ou universais, ações habituais, declarações em geral e ações futuras.

The earth **moves** round the sun./Water **boils** at 100 °C.

Paul usually **goes** to school by bus./He **washes** his car once a week.

Those kids **like** to play soccer.

Classes **end** next month.

Exercícios de Aplicação**Shyness**

Studies suggest that two out of five children are shy. The degree varies by age. School is often where shyness first shows itself, and this is an important place to correct it. Shy children often receive lower grades, stay out of class discussions and never laugh until everyone else does. The shy teenager's lament is "I never know what to say". Shy people frequently earn less and have less responsible jobs. Some of them can develop drink and drug dependence as a defense. Many adults who describe themselves as shy can trace their shyness to childhood. If parents don't help children, the legacy of shyness can be life long. But with the help of loving parents, children can overcome this problem and enjoy more of life.

Responda, em português, às questões propostas.

- Cite três características associadas a crianças tímidas que podem ser observadas na escola;
- Dê duas características associadas às pessoas tímidas que podem ser observadas no trabalho.
- A que defesa alguns adultos podem recorrer para combater a sua timidez?

Complete com verbos no *simple present*.

Water _____ at 0 °C. (freeze)

My father usually _____ and _____ after lunch. (relax – sleep)

Everybody _____ that he is a liar. (know)

Bad driving _____ many accidents. (cause)
 Money _____ happiness. Only love _____ all. (not bring – conquer)
 She always _____ when she _____ to a sad song. (cry – listen)
 Vegetarians _____ meat. (not eat)
 _____ they _____ here every week? (come)

Exercícios Extras

Complete com os verbos entre parênteses no *simple present tense*.

About love and friendship (Charles Colton)

“Friendship often _____ in love; but love in friendship — never.” (to end)

About time (Plato)

“Time _____ everything.” (to bring)

About politics (Pery B. Shelley)

“The seed you _____, another _____. (to sow – to reap)

The wealth you _____, another _____.” (to find – to keep)

About unhappiness (Pascal)

“The sole cause of man’s unhappiness is that he _____ how to stay quietly in his room.” (not to know)

About tyranny (Edmund Burke)

“Tyrants seldom _____ pretexts.” (to want)

About evil (Joseph Roux)

“Evil always _____, but never _____.” (to triumph – to conquer)

HAPPY BIRTHDAY



My 81-year-old mother is proud of the fact that she doesn’t look her age. One summer day she goes to the drugstore and talking about the heat, she says to the clerk, “Going to be ninety-seven today.” The man reaches across the counter, shakes her hand and says, “Happy birthday.” Mother stays in bed for a week.

From Reader’s Digest

We may infer from the text that:

- the author of the text was offended by the clerk.
- the woman was proud of looking her age.
- the woman was not glad to be ninety-seven.
- the clerk thought the woman was talking about her age.
- the woman stayed in bed for a week because it was e) too hot.

Módulo 3 · The present continuous tense

1. Formação

- É formado do presente do verbo *to be* (*am, is, are*) seguido da forma *ing* do verbo principal.
They **are studying** for the test.
The telephone **is ringing**. She **is running** to answer it.
Listen! That girl **is lying** to her parents again.

2. Usos

- Usado para expressar uma ação que está ocorrendo agora, neste momento. Geralmente, vem acompanhado dos advérbios *now, at this moment* ou *at present*.
Father **is reading** the newspaper *now*.
At present they **are living** in England.
Look! Our bus **is coming**.
- Usado para expressar planos de futuros imediatos, ou seja, que estão prestes a ocorrer:
What **are you doing** tonight?
She **is leaving** for Europe tomorrow morning.
- Alguns verbos **não** são usados nos tempos *continuous*. Os principais: *think, believe, know, forget, remember, suppose, understand, like, love, hate, see, hear* e *taste*.
Também não usamos com os verbos *want, need, belong, mean* e *seem*, entre outros.
He **understands** it *now*.
Now I **know** what you **mean**.

Impatience

People are always trying to find happiness, and usually show deep concern and irritation because they want to find it easily. That's when they have to deal with impatience!

Impatience poisons all our joys and prevents us from recognizing happiness. We become impatient by the impression that happiness is always a little further on, and we want to rush through everything to achieve it. But happiness, as a philosopher once wrote, is like a ball chased by a child – when you catch up with it, you give it a kick.

Adapted from a text by Luigi Barzini.

1. Responda, em português, às questões propostas.

- Qual é o mal causado pela impaciência?
- O que torna as pessoas impacientes?
- Qual é a comparação feita no final do texto? Explícite-a.

2. Encontre no texto o equivalente

- worry:
- annoyance:
- pleasures:
- ahead, more distant:
- to attain:
- pursued:

3. Complete com os verbos no present continuous.

Look! She _____ to catch her bus. (run)
At present they _____ for a big company in France. (work)
That athlete _____ his tennis shoes now. (tie)
I _____ you well now. (hear)
She's not here. She _____ some shopping downtown. (do)

4. Corrija as sentenças a seguir.

- Is it raining outside?

- b. Now she is understanding what you are meaning.
- c. Are you liking your new job?
- d. Look! She is openning that old trunk now.
- e. At present they live in Europe.
- f. She is lieing on the floor by the fire.
- g. The food is really smelling good.

Modulo 5· Personal pronouns

1. Formação

Subjective case		Objective case	
I	We	Me	Us
You	You	You	You
He	They	Him	Them
She		Her	
It		It	

2. Usos

- Os *personal pronouns (subjective case)* são pronomes pessoais retos. Eles têm função de sujeito da oração.
 - Os *personal pronouns (objective case)* são pronomes pessoais oblíquos. Eles têm função de objeto na oração.
- She** sings and **he** plays the guitar.
They are looking at **us** now.
Please, give the books to **them**.
We see **him** every day.

Einstein and education

There were no signs of genius in Albert Einstein as a child. He was so late in learning to talk that his parents were worried about him. At school he wasn't a bright boy; he was good at mathematics and weak at almost everything else. He disliked school, which he called educational machine. "Stuffing young minds with facts and figures is not education," he said. "You don't need to go to school to learn these – they can be got out of books." In 1921, when he was already world-famous, he gave this answer to a question about the speed of sound: "I don't know. I don't crowd my memory with facts I can easily find in an encyclopedia." (...)

Responda em português, segundo o texto, às questões a seguir.

1. O que causou preocupação aos seus pais quando Einstein ainda era uma criança?
2. Desde criança, Einstein já mostrava alguns sinais de genialidade e era bom em quase todas as matérias, especialmente em Matemática. A afirmação acima é verdadeira? Justifique a sua resposta, citando informações do texto.
3. Qual era a opinião de Einstein em relação às escolas?
4. A que se refere o pronome they na frase "... they can be got out of books."
5. O que respondeu Einstein ao lhe perguntarem a respeito da velocidade do som? Como ele justificou a sua resposta?
6. Complete as sentenças com os *personal pronouns* adequados.
 - a. John and Mary are just friends. There's nothing between _____ and _____.
 - b. Is envy one of the seven deadly sins? Yes, _____ is one of _____.
 - c. Henry loves Jane, and she loves _____ as much as he loves _____.
 - d. These books belong to Mary. Please, take _____ to _____.
 - e. Paul and _____ are in trouble. Can you help _____?
 - f. We talked a lot. The conversation between the teacher and _____ was long.
 - g. _____ The kids are playing with my tool. Tell _____ I need _____ here right now.

7. Substitua as palavras destacadas por personal pronouns.
- All the boys think it is right. _____
 - All of the boys think it is right. _____
 - He never visits my sister and me. _____
 - Tell your aunt about the trip. _____
 - My niece seldom puts her things in order. _____

Módulo 8· The simple future tense

Formações e usos

1) *will* + infinitivo sem *to*

É usado para expressar ações futuras em geral.

We **will talk** about it later.

He **will have to** do those exercises again.

How long **will you stay** in that country?

2) *shall* + infinitivo sem *to*

É usado mais **formalmente** para expressar obrigação, proibição e promessa. Seu uso prende-se mais a orações interrogativas quando se deseja expressar um oferecimento ou um convite.

They **shall not enter** here.

You **shall have a reward** if you behave yourself.

Shall I open the window?

Shall we go now?

Shall we drink some coffee?

3) *to be going* + infinitivo

É usado para expressar um futuro planejado – algo já decidido – ou para expressar uma ação muito provável de ocorrer num futuro imediato ou muito próximo.

They **are going to get** married next month.

If you keep on mistreating her, you **are going to lose** her.

The future of humanity

If you think humans will evolve into a race of super-beings, think again. Scientists at Edinburgh's International Science Festival say that mankind is developing into short, hairless creatures who will be weaker and fatter than most people are today.

From Speak Up 138

According to the text:

- humans are evolving into a super race.
- in the future, man will be more intelligent, but hairless, shorter, fatter, and weaker.
- in the future, all short and fat people will be weak and hairless.
- although not so intelligent, humans will evolve into a healthier race in a near future.
- humans will not develop into a race of super-beings as some people may think.

Global environment report

Acid rain and global warming show that we hold immense power over life on Earth, yet we handle it indiscriminately. The damage we do is increasing. In the next 25 years, the population will increase by 1.5 billion. These people will need food, water and electricity, but already our soils are vanishing, fisheries are being killed off, wells are drying up, and the burning of fossil fuels is endangering the lives of millions. We are heading for cataclysm.

Unless we can tackle the evils of overconsumption and the wide gap between rich and poor, we are on our way to catastrophe. Climate change, pollution and population growth each has surprising and potentially devastating impacts. Aspects of all three will strike before this century is out.

Adapted from New Scientist

Consider the following statements:

- Acid rain and global warming show that man controls life on Earth and handles it wisely.
- In the next 25 years there will be a shortage of food, water and electricity if we stop harming the Earth.

04. A way to prevent cataclysm is to overcome overconsumption and the gap between rich and poor.
08. If the damage continues, climate change, pollution and population growth will show their destructive impacts before this century is over.
16. The text presents solutions to avoid our way to disaster.
32. The overall tone of the text is hopeful and the author seems to show confidence in the future. Qual a soma das alternativas corretas?

Reescreva as sentenças abaixo no simple future – Use will.

- We hid those medicines from the kids yesterday.
- Those exercises gave us a lot of trouble that day.

Reescreva as sentenças abaixo no simple future – Use be going to.

- Believe me. I did it first thing yesterday morning.
- She met him last night.

Assinale a alternativa gramaticalmente incorreta.

- Shall we go now?
- They will discuss the subject at the meeting.
- We've decided to give a party. We're going to invite a lot of people.
- The sky is cloudy. I think it will rain.
- Hey, kid! That's dangerous! Get off the wall or you are going to fall!

Módulo 13 · The simple past tense

1. Formação

- Corresponde à segunda forma do verbo. Usa-se uma forma única para todas as pessoas.

Verbos regulares: *to work – worked – worked*

Verbos irregulares: *to see – saw – seen*

She **worked** hard yesterday.

We **saw** them last night.

- Formas interrogativa e negativa:

Forma interrogativa: *did + sujeito + verbo principal no infinitivo sem to*

Forma negativa: *sujeito + did + not + verbo principal no infinitivo sem to*

Did he go home yesterday?

He **went** home yesterday.

He **didn't** go home yesterday.

2. Usos

- O *simple past* é usado para expressar uma ação ocorrida e encerrada num ponto definido de tempo no passado, bem como ações consecutivas ocorridas no passado.

We **went** to the movies **last night**.

He **bought** a new car **two weeks ago**.

They **studied** a lot **yesterday**.

When the phone **rang**, she **ran** to answer it.

When he **entered** the room, she **left**.

The king of the jungle



The lion was stalking through the jungle looking for trouble. He grabbed a passing tiger and asked, “Who is the king of the jungle?” “You are, O mighty lion,” answered the tiger. The lion grabbed a bear and asked, “Who is boss of the jungle?” “You, O mighty lion,” answered the bear. Next the lion met an elephant and asked, “Who is boss of the jungle?” The elephant grabbed him

with his trunk, whirled him around and threw him up against a tree, leaving him bleeding. The lion got up feebly and said, "Just because you don't know the answer is no reason for you to get so rough."

From English Teaching Forum

Assinale a alternativa que resume melhor a mensagem do texto.

- A violência jamais deve ser empregada.
- É preciso insistir em nossos argumentos para que todos acabem aceitando o nosso ponto de vista.
- Para provar a nossa força, basta acreditarmos que somos os mais fortes.
- Todos nós somos suficientemente fortes para vencer qualquer obstáculo.
- O mais forte não é aquele que afirma a sua força, mas aquele que a demonstra.

In the end of the story:

- the lion changed his mind and admitted the elephant was the real boss of the jungle.
- the elephant acknowledged the lion's superiority.
- the lion showed his physical advantage over the elephant.
- the lion, though hurt and bleeding, still regarded himself as the king of the jungle.
- the elephant showed he was really physically inferior to the lion.

Por "3. stalking", entende-se que o leão estava:

- caçando.
- andando altivamente.
- passando revista.
- visitando.
- coletando informações.

The word feebly means:

- weakly.
- proudly.
- instantly.
- violently.
- fiercely.

No texto, a palavra 5. rough poderia ser traduzida por _____.

Complete as lacunas com os verbos no simple past.

- When I _____ her name, I _____ out she was my relative. (hear – find)
- Fleming _____ penicillin in 1928. (discover)
- She _____ at home during the weekend. (stay)
- He _____ the bar, _____ down, _____ brandy, and _____ thinking about his life.
- (enter – sit – drink – start)
- We _____ Peter at the party last night. (not/see)
- Nobody _____ what he _____ in mind when he _____ that gun. (know – have – buy)
- They _____ their exercises an hour ago. (begin)

- i. The kids _____ a lot during their vacation. (swim)
- j. He _____ his finger and _____ his arm during the fight. (cut – hurt)
- k. _____ you _____ her that e-mail yesterday? (send)

Referência:

ENSINO médio (Inglês Básico 1). Campinas: Editora COC, [2013?].