



SEE-SP

*Professor de Ensino Fundamental e
Médio - LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS*

CONHECIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

(BIBLIOGRAFIA)

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo Sem Fronteiras, s. l., v.12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.....	1
ALMEIDA, Silvio; Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.....	14
ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020.	16
BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.) Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.	16
CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.45-56.	18
CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, abr. 2000.....	26
GUARANI, Jerá; Tornar-se selvagem. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 14, página 12 - 19, 2020.....	36
LEMOV, Doug. Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2023.....	37
MORAIS, Sarah Papa de; ROSA, Daniela Zaneratto; FERNANDEZ, Amélia Arrabal; SENNA, Celia Maria Piva Cabral. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018.....	38
REIS, Pedro. Observação de Aula e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos CCAP-2 - Ministério da Educação Portugal – Lisboa - 2011.....	49
ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multile-tramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduar-do (org.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012	50
SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gon-çalves da (org.). Educação quilombola: Territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021	52

SUMÁRIO



TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. cap. 2, 3 e 7.....	53
ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Métodos para Ensinar Competências. Cap. 1 e 2. Porto Alegre: Penso, 2020.....	53
Exercícios.....	54
Gabarito.....	58

PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC. Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004	1
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC/SEB, 2004. Caderno 1, parte II.....	28
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): introdução. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. p. 07 - 21.....	32
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Matrizes de referência para avaliação: documento básico - SARESP. São Paulo: SE, 2009. p. 7-20	39
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Diretriz Curricular de Tecnologia e Inovação. São Paulo: SEDUC, 2019.....	39
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral. São Paulo: SE, s. d	90
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo paulista. São Paulo: SEDUC, [2019].....	67
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapa ensino médio. São Paulo: SEDUC, 2020.....	91
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC, 2021.	92
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Educação de Jovens e Adultos. Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas. São Paulo: SE, 2013.....	118
Exercícios.....	136
Gabarito.....	141

SUMÁRIO



LEGISLAÇÃO

BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º grau e dá outras providências	1
BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança do Adolescente e dá outras providências. (Artigos 1º a 6º; 15 a 18-B; 60 a 69). (Alterada pelas Leis nºs 12.010/09; 13.010/14; 13.257/16; 13.436/17 13.798/19; 14.154/21 e 14.344/22)	1
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.(Alterada pelas Leis nºs 9.475/97; 10.287/01; 10.328/01; 10.639/03; 10.709/03; 10.793/03; 11.114/05; 11.183/05; 11.274/06; 11.301/06; 11.330/06; 11.331/06; 11.525/07; 11.632/07; 11.645/08; 11.684/08; 11.700/08; 11.741/08; 11.769/08; 11.788/08; 12.013/09; 12.014/09; 12.020/09; 12.056/09; 12.061/09; 12.287/10; 12.416/11 e 12.472/11; 12.603/12; 12.608/12; 12.796/13; 12.960/14; 13.006/14; 13.010/14; 13.168/15; 13.174/15 e 13.184/15; 13.234/15; 13.278/16; 13.415/17; 13.490/17; 13.632/18; 13.663/18; 13.666/18; 13.716/18, 13796/19; 14.191/21; 14.333/22;14.407/22 e 14.533/2023)	20
BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.....	48
BRASIL. Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).....	50
SÃO PAULO (Estado). Lei nº 15.667, de 12 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados	66
SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. (Alterada por Decreto nº 25.501/986; Lei Complementar nº 499/86; Lei Complementar nº 645/89; Lei nº 6.835/90; Lei nº 6.932/90; Lei nº 6.961/90; Lei nº 6.993/90; Lei nº 6.994/90; Lei nº 6.995/90; Lei nº 6.996/90; Lei nº 6.997/90; Lei nº 6.998/90; Lei nº 7.353/91; Lei nº 7.381/91; Lei nº 7.410/91; Lei Complementar nº 664/91; Lei nº 7.526/91; Lei nº 7.532/91; Lei nº 7.533/91; Lei nº 7.578/91; Lei nº 7.639/91; Lei Complementar nº 665/91; Lei Complementar nº 677/92; Lei Complementar nº 692/92; Lei Complementar nº 694/92; Lei Complementar nº 699/92; Lei Complementar nº 703/93; Lei Complementar nº 704/93; Lei Complementar nº 706/93; Lei Complementar nº 707/93; Lei Complementar nº 725/93; Lei Complementar nº 728/93; Lei Complementar nº 735/93; Lei Complementar nº 738/93; Lei Complementar nº 740/93; Lei Complementar nº 741/93; Lei Complementar nº 742/93; Lei Complementar nº 750/94; Lei Complementar nº 751/94; Lei Complementar nº 754/94; Lei Complementar nº 755/94; Lei Complementar nº 766/94; Lei Complementar nº 770/94; Lei Complementar nº 772/94; Lei Complementar nº 774/94; Lei Complementar nº 786/94; Lei Complementar nº 795/95; Lei Complementar nº 796/95; Lei Complementar nº 798/95; Lei Complementar nº 806/95; Lei Complementar nº 836/97; Lei Complementar nº 1.094/09; Lei Complementar nº 1.207/13; Lei Complementar nº 1.314/17 e Lei Complementar nº 1.374/22.....	68



SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº 506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas.....	96
SÃO PAULO (Estado). Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências.....	127
SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 55.588, de 17 de março de 2010. Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas tran-sexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas.....	153
SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. (Com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 57.791/12).....	154
SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.....	156
Exercícios.....	159
Gabarito.....	174

CONHECIMENTOS

Da perspectiva da língua inglesa como língua franca, prioriza-se a reflexão e posicionamento crítico sobre seus diversos usos, usuários, repertórios linguísticos e intencionalidades.....	1
Da diversidade de perspectivas de LEM no mundo e na história.....	2
Da heterogeneidade da linguagem em suas manifestações e dimensões contextual, social, cultural e histórica.....	3
Do processo de ensino e da aprendizagem de língua estrangeira não como um fim em si mesmo, mas como constitutivo de um processo interdisciplinar de construção do conhecimento.....	4
Da construção de conhecimento de forma intercultural, por meio do ensino e da aprendizagem da língua estrangeira moderna.....	7
Das concepções de língua, de ensino e de aprendizagem que subsidiam as práticas, relacionando-as a objetivos estritamente linguísticos daquelas que combinam objetivos linguísticos, culturais e educacionais.....	8
Dos textos (orais ou escritos) em LEM, de diferentes gêneros, produzidos em diferentes contextos socioculturais.....	8
Das intertextualidades e multimodalidades inerentes à linguagem e à comunicação na sociedade atual, tanto na língua materna quanto nas línguas estrangeiras.....	9

SUMÁRIO

Dos textos verbais e não verbais para a ampliação dos sentidos discursivos.....	10
Do papel educacional de LEM, como componente curricular e extracurricular	11
Dos objetivos do currículo e das condições do contexto de ensino de Língua Estrangeira Moderna	11
Dos materiais didáticos quanto à relevância das atividades propostas para o público-alvo.....	12
Das diferentes propostas metodológicas para o ensino de LEM	13
Dos temas e objeto de conhecimentos previstos no currículo de LEM e as possibilidades coletivas de construção, análise e problematização de visões de mundo	14
Das possibilidades inovadoras e significativas no processo de ensino aprendizagem.....	15
Das pesquisas recentes relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como os recursos tecnológicos	16
Dos objetos de conhecimentos linguísticos com diferentes situações concretas de comunicação, bem como as diferentes estratégias para o ensino de língua estrangeira.....	17
Das relações entre oralidade e escrita e seus diferentes usos e intencionalidades	18
Das estruturas linguísticas e seus respectivos vocabulários, em conformidade com diferentes contextos	19
Do ensino e da aprendizagem das linguagens como constituintes de significados, conhecimentos e valores.....	20
De estereótipos e preconceitos linguísticos presentes na sociedade.....	20
Da estrutura e da organização do sistema e das normas da língua estrangeira	21
Dos níveis e objetivos descritos para as cinco habilidades comunicativas do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas	22
Exercício.....	25
Gabarito.....	30

BIBLIOGRAFIA LIVROS E ARTIGOS - GERAIS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; BARBIRATO, Rita. Ambientes comunicativos para aprender línguas estrangeiras. <i>Trabalhos de Linguística Aplicada</i> , Campinas, v. 36, n. 1, p. 23-42, 2000	1
BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. <i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i> , Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007	2
JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. Anais	3
Curitiba: PUCPR, 2009. p.774-784.....	
GUIA para Professores sobre Metodologia CLIL no Ensino Básico – Vol.1.....	4
PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Org.). <i>Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso</i> . São Paulo: Mercado das Letras, 2013.....	5



Exercícios.....	5
Gabarito.....	7

BIBLIOGRAFIA LIVROS E ARTIGOS

BENTLEY, Kay. The tkt course CLIL module. Cambridge: Cambridge University Press, 2010	1
COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, David. CLIL: Content language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010	1
DALE, Liz; TANNER, Rosie. CLIL activities: a resource for subjects and language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2012	2
DIXON, Shane. The language learner guidebook powerful tools to help you conquer any language. [S.l.]: Wayzgoose Press, 2018	3

PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. p. 239-261.	1
CONSELHO DA EUROPA. Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação. Porto: Asa, 2001. cap. 5, 6 e 7.	20
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo paulista. São Paulo: SEDUC, [2019]. p. 283-302.....	21
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo paulista: etapa ensino médio. São Paulo: SEDUC, 2020. p. 49-110, 199-208, 249-256, 271	22
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da educação. Diretrizes Curriculares para os Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo (CEL). São Paulo: SEDUC, 2020.	24
Exercícios.....	26
Gabarito.....	29

SUMÁRIO



Introdução

De um modo geral, é possível constatar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as mídias digitais têm causado grande impacto em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade, da nossa vida e, sobretudo, no desenvolvimento do conhecimento científico e nos avanços da ciência. No entanto, na Educação, a presença destas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado. Aindanão observamos nos processos de ensino e de aprendizagem, em distintos níveis, do Básico ao Superior, os mesmos impactos e transformações visivelmente identificados em outros segmentos, tais como no sistema bancário, nos processos administrativos, nos serviços enas empresas em geral.

Este texto tem o objetivo de promover a reflexão sobre as contribuições das TDIC em relação às mudanças na Educação, em uma perspectiva integrada e integradora das linguagens midiáticas com o currículo, de modo a potencializar o desenvolvimento de web currículos (ALMEIDA, 2010; ALMEIDA; VALENTE, 2012), e sobre as novas formas de construir conhecimento por intermédio da produção de narrativas com o uso das TDIC edas mídias digitais, ou seja, por meio da produção de narrativas digitais.

A atividade de contar histórias não é nova e pode ser considerada como uma das primeiras formas de entretenimento. No entanto, as narrativas vão além das histórias. O fenômeno em si constitui a história, enquanto o método que a descreve e a investiga se concretiza em uma narrativa (GALVÃO, 2005).

Porém, as narrativas, que eram tradicionalmente orais ou escritas, podem ser agora produzidas com uma combinação de mídias, o que pode contribuir para que esta atividade seja muito mais rica e sofisticada, sob o ponto de vista da representação de conhecimento e da aprendizagem. A disseminação dos recursos tecnológicos e o fato de as TDIC concentrarem em um único dispositivo diversos recursos, como a câmera fotográfica, a câmera de vídeo, o gravador de som, etc., como já ocorre com os celulares e os laptops educacionais, têm possibilitado novas formas de produção de narrativas, além do texto escrito ou falado. Além disso, novas formas de produção de texto, advindas das práticas sociais com o uso de múltiplas linguagens midiáticas, propiciam a organização de nossas experiências por meio de histórias que articulam os acontecimentos com os quais lidamos, representados por meio de texto, imagem ou som.

A intenção de trabalhar com as narrativas digitais é justamente a de explorar o potencial das TDIC no desenvolvimento de atividades curriculares de distintas áreas do conhecimento. Com a produção destas narrativas, conceitos são explicitados, e a narrativa passa a ser uma “janela na mente” do aluno, de modo que o professor possa entender e identificar os conhecimentos do senso comum e, com isso, possa intervir, auxiliando o aprendiz na análise e depuração de aspectos que ainda são deficitários, ajudando-o a atingir novo patamar de compreensão do conhecimento científico. Portanto, além da produção em si e do fato de esta produção ser feita por intermédio das tecnologias, nosso objetivo é poder analisar o conteúdo da narrativa, no sentido de trabalhar e depurar este conteúdo, criando condições para que o aprendiz possa realizar a espiral da aprendizagem (VALENTE, 2005) e, com isso, construir novos conhecimentos.

Embora a maioria dos autores considere que a produção de narrativas digitais tenha importante contribuição educacional, a análise de alguns trabalhos relativos ao uso das narrativas digitais na Educação indica que um componente cognitivo relevante, pouco explorado, refere-se ao processo de produção do conhecimento em si e à elaboração das diferentes versões da narrativa e, por conseguinte, da melhoria dos conteúdos ou mesmo do uso dos recursos tecnológicos. Em geral, o fato de o aprendiz conseguir produzir a narrativa (ter o produto), ou de ser capaz de usar os recursos tecnológicos (ter o domínio da tecnologia), rouba a cena e acaba sendo mais importante do que o processo de produção, de construção dos conhecimentos relativos aos conteúdos utilizados.

Assim, ao longo deste texto, são discutidos temas como a integração currículo etecnologias, constituindo o que denominamos de web currículo; a relação entre currículo e narrativas; os conceitos de narrativas digitais e letramentos; o uso das narrativas digitais na Educação; e, finalmente, como as narrativas digitais estão sendo utilizadas em uma disciplina de pós-graduação, com o intuito de poder entender as concepções que os alunos têm sobre a integração TDIC e currículo.



A qualidade da nossa escola

É muito comum a gente ouvir dizer que o ensino público no Brasil é de má qualidade. Mas o que é qualidade? Será que uma escola considerada de qualidade há cem anos ainda hoje seria vista assim? Será que uma escola boa para uma população que vive no interior da floresta amazônica também é boa para quem mora num centro urbano?

Como todos vivemos num mesmo país, num mesmo tempo histórico, é provável que compartilhem muitas noções gerais sobre o que é uma escola de qualidade. A maioria das pessoas certamente concorda com o fato de que uma escola boa é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo. Mas quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar. Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação.

Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. Este é seu objetivo principal. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade de acordo com seus próprios critérios e prioridades. Para tanto, identificamos sete elementos fundamentais – aqui nomeados de dimensões – que devem ser considerados pela escola na reflexão sobre sua qualidade. Para avaliar essas dimensões, foram criados alguns sinalizadores de qualidade de importantes aspectos da realidade escolar: os indicadores.

O que são indicadores?

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, utilizamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhor; a inflação mais baixa no último ano indica que a economia está melhorando).

Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da escola em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões.

Com um bom conjunto de indicadores tem-se, de forma simples e acessível, um quadro de sinais que possibilita identificar o que vai bem e o que vai mal na escola, de forma que todos tomem conhecimento e tenham condições de discutir e decidir as prioridades de ação para melhorá-lo.

Vale lembrar que esta luta é de responsabilidade de toda a comunidade: pais, mães, professores, diretores, alunos, funcionários, conselheiros tutelares, de educação, dos direitos da criança, ONGs, órgãos públicos, universidades, enfim, toda pessoa ou instituição que se relaciona com a escola e se mobiliza por sua qualidade. Educação é um assunto de interesse público. Por isso, pretendemos que a aplicação deste instrumental envolva todos esses atores, inclusive as crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

Indicadores da Qualidade na Educação é resultado da parceria de várias organizações governamentais e não-governamentais: Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Cenpec, CNTE, Consed, Fundação Abrinq, Fundescola-MEC, SeifMEC, Seesp-MEC, Caise-MEC, IBGE, Instituto Pólis, Ipea, Undime e Uncme¹. Graças a essa ampla parceria, espera-se que este documento chegue a todas as escolas públicas de ensino fundamental e médio do país (e, em escolas de educação infantil, sugerimos uma adequação dos indicadores e das perguntas conforme as necessidades das crianças pequenas), num amplo movimento de mobilização da comunidade escolar para refletir, discutir e agir pela melhoria da qualidade da escola



Legislação

LEI Nº 7.398, DE 4 DE NOVEMBRO DE 1985.

Mensagem de veto

Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e em sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.

§ 1º - (VETADO).

§ 2º - A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembléia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim.

§ 3º - A aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral.

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 04 de novembro de 1985; 164º da Independência e 97º da República.

JOSÉ SARNEY

Marco Maciel



BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança do Adolescente e dá outras providências. (Artigos 1º a 6º; 15 a 18-B; 60 a 69). (Alterada pelas Leis nºs 12.010/09; 13.010

LEI FEDERAL Nº 8.069/90 – DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma lei federal (8.069 promulgada em julho de 1990), que trata sobre os direitos das crianças e adolescentes em todo o Brasil.

Trata-se de um ramo do direito especializado, dividido em partes geral e especial, onde a primeira traça, como as demais codificações existentes, os princípios norteadores do Estatuto. Já a segunda parte estrutura a política de atendimento, medidas, conselho tutelar, acesso jurisdicional e apuração de atos infracionais.

A partir do Estatuto, crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de raça, cor ou classe social, passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, considerados como pessoas em desenvolvimento a quem se deve prioridade absoluta do Estado.

O objetivo estatutário é a proteção dos menores de 18 anos, proporcionando a eles um desenvolvimento físico, mental, moral e social condizentes com os princípios constitucionais da liberdade e da dignidade, preparando para a vida adulta em sociedade.

O ECA estabelece direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária para meninos e meninas, e também aborda questões de políticas de atendimento, medidas protetivas ou medidas socioeducativas, entre outras providências. Trata-se de direitos diretamente relacionados à Constituição da República de 1988.



A língua inglesa desempenha um papel significativo como língua franca global, sendo amplamente utilizada em diversas esferas da comunicação internacional. Nessa perspectiva, é essencial refletir e adotar uma posição crítica sobre os diferentes usos da língua inglesa, os usuários envolvidos, os repertórios linguísticos utilizados e as intencionalidades subjacentes.

— Diversos Usos da Língua Inglesa como Língua Franca

Comunicação Internacional:

- A língua inglesa é frequentemente utilizada como meio de comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades, quando o inglês não é a primeira língua de nenhum dos interlocutores.
- Essa forma de uso da língua inglesa como língua franca facilita a comunicação e o entendimento mútuo em contextos globais, como negócios internacionais, turismo, diplomacia, entre outros.

Domínio Acadêmico e Científico:

- A língua inglesa é amplamente empregada como língua franca em contextos acadêmicos e científicos, permitindo a disseminação de conhecimentos e a colaboração entre pesquisadores de diferentes países.
- Artigos, conferências, publicações e intercâmbios acadêmicos frequentemente ocorrem em inglês como meio de comunicação eficiente e acessível.

— Usuários da Língua Inglesa como Língua Franca

Falantes Não Nativos de Inglês:

- Grande parte dos usuários da língua inglesa como língua franca são falantes não nativos de inglês, ou seja, pessoas cuja primeira língua não é o inglês.
- Esses usuários têm repertórios linguísticos diversos e diferentes sotaques, o que contribui para a riqueza e a variedade da língua inglesa como língua franca.

Proficiência e Competência Linguística:

- É importante reconhecer que os usuários da língua inglesa como língua franca possuem diferentes níveis de proficiência e competência linguística.
- Nem todos os usuários têm a mesma fluência ou conhecimento aprofundado da língua, mas isso não impede a comunicação efetiva e a compreensão mútua.

— Repertórios Linguísticos e Intencionalidades

Variedades do Inglês:

- A língua inglesa como língua franca é caracterizada pela presença de diferentes variedades, como o inglês britânico, o inglês americano e outras formas regionais e culturais.
- É importante valorizar e reconhecer essas variedades, promovendo uma abordagem inclusiva que valorize a diversidade linguística.

Intencionalidades Comunicativas:

- Os usuários da língua inglesa como língua franca têm diferentes intenções comunicativas, que vão além da simples transmissão de informações.
- As interações em inglês como língua franca também envolvem aspectos culturais, sociais e emocionais, exigindo sensibilidade e compreensão intercultural.



O livro “Ambientes comunicativos para aprender línguas estrangeiras”, escrito por José Carlos Paes de Almeida Filho e Rita Barbirato, é um trabalho de Linguística Aplicada que discute os diversos ambientes comunicativos em que é possível aprender uma língua estrangeira. O livro foi publicado em 2000, na revista “Trabalhos de Linguística Aplicada”, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

— **Resumo da obra**

O livro tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre os ambientes comunicativos que podem ser utilizados para aprender uma língua estrangeira. Para isso, os autores discutem sobre os diferentes tipos de ambientes, como a sala de aula, o laboratório de línguas, a biblioteca, a mídia e a internet. Cada ambiente é analisado sob diferentes aspectos, como a motivação para o aprendizado, a autonomia do aluno, a interação e a mediação do professor.

Os autores também abordam as teorias que sustentam os diferentes ambientes comunicativos, além de apresentar exemplos práticos de como esses ambientes podem ser utilizados para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Por fim, o livro conclui que a utilização de diferentes ambientes comunicativos pode contribuir para um aprendizado mais eficiente e autônomo, permitindo que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para se comunicar na língua estrangeira.

— **Temas principais e discussões importantes**

O livro aborda diversos temas importantes relacionados à aprendizagem de línguas estrangeiras, como a motivação para o aprendizado, a interação entre alunos e professores, a mediação do professor, a autonomia do aluno e a utilização de diferentes ambientes comunicativos. Além disso, os autores apresentam diferentes teorias que sustentam a utilização desses ambientes, como a teoria sociocultural, a teoria da atividade e a teoria da complexidade.

Entre as discussões mais importantes apresentadas na obra, destacam-se a importância da interação entre os alunos e o professor para o aprendizado da língua estrangeira, a necessidade de criar ambientes que promovam a autonomia do aluno e a importância da utilização de diferentes ambientes para um aprendizado mais eficiente e autônomo.

- O conceito de ambiente comunicativo

No primeiro capítulo da obra, Almeida Filho e Barbirato apresentam o conceito de “ambiente comunicativo” como um espaço em que ocorre a interação social e a construção de significados por meio da língua. Eles argumentam que, para que a aprendizagem de uma língua estrangeira seja efetiva, é necessário criar ambientes comunicativos que promovam a participação ativa dos aprendizes e a interação com outras pessoas. Nesse sentido, os autores enfatizam a importância do papel do professor e das atividades que ele propõe para criar esse ambiente.

- Ambientes presenciais e virtuais

No segundo capítulo, os autores discutem as possibilidades de criação de ambientes comunicativos tanto em contextos presenciais quanto virtuais. Eles destacam as vantagens e desvantagens de cada um desses ambientes e como eles podem ser complementares. Além disso, apresentam exemplos de atividades e materiais que podem ser utilizados em cada um desses ambientes, como jogos, simulações e debates.

- O papel do professor

No terceiro capítulo, Almeida Filho e Barbirato discutem o papel do professor na criação de ambientes comunicativos. Eles apresentam estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para promover a interação entre os aprendizes e para criar um ambiente favorável à aprendizagem de línguas estrangeiras. Entre essas estratégias, destacam-se o uso de materiais autênticos, a diversificação das atividades e a promoção de interações entre aprendizes de diferentes níveis.

— Importância da obra para os estudos em línguas estrangeiras



Bibliografia Livros e Artigos

O livro “The TKT Course CLIL Module”, de Kay Bentley, publicado em 2010 pela Cambridge University Press, é uma obra voltada para professores que desejam aprimorar sua prática pedagógica no ensino de línguas estrangeiras utilizando a abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning).

— Resumo

A obra apresenta um guia completo para a preparação dos candidatos ao exame TKT (Teaching Knowledge Test), que avalia o conhecimento e habilidades essenciais para o ensino de línguas. O livro é dividido em três partes, com uma introdução sobre a abordagem CLIL e suas características, além de fornecer dicas práticas e exemplos de aulas.

Na primeira parte, são apresentados os princípios e fundamentos da abordagem CLIL, além de explicações sobre como planejar e avaliar aulas que utilizam essa metodologia. Na segunda parte, o livro aborda os temas específicos relacionados à abordagem CLIL, incluindo recursos didáticos, estratégias de ensino, atividades de sala de aula e avaliação. Por fim, a terceira parte traz uma série de exemplos práticos de aulas e sugestões de atividades.

— Temas principais

O livro apresenta diversos temas importantes para o ensino de línguas estrangeiras utilizando a abordagem CLIL. Alguns dos temas principais abordados na obra incluem:

- Fundamentos teóricos da abordagem CLIL
- Planejamento e avaliação de aulas
- Recursos didáticos e estratégias de ensino
- Atividades de sala de aula e avaliação
- Exemplos práticos de aulas e sugestões de atividades

Para os candidatos a concursos públicos que envolvem a área de ensino de línguas estrangeiras, a leitura integral da obra é fundamental para compreender os princípios e fundamentos da abordagem CLIL, bem como as estratégias e recursos didáticos utilizados nessa metodologia. Além disso, a obra é uma excelente fonte de exemplos práticos de aulas e sugestões de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula.

Dessa forma, a leitura integral do livro “The TKT Course CLIL Module” pode ser um diferencial para os candidatos que desejam se destacar em concursos públicos na área de ensino de línguas estrangeiras, além de ser uma ferramenta importante para aprimorar a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional de professores que já atuam na área.



COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, David. CLIL: Content language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010

“CLIL: Content Language Integrated Learning” é uma obra escrita por Do Coyle, Philip Hood e David Marsh, que aborda o ensino de conteúdos curriculares em língua estrangeira. O livro é direcionado para educadores que desejam aplicar essa metodologia de ensino em sala de aula e apresenta uma série de recursos e atividades práticas para implementação do CLIL.

— Análise da obra

O livro “CLIL: Content Language Integrated Learning” é uma referência importante para educadores que buscam uma abordagem inovadora para o ensino de línguas estrangeiras. A obra apresenta uma metodologia eficaz e prática para o ensino de conteúdos curriculares em outras línguas, abordando temas como a seleção de materiais, a criação de atividades práticas e a avaliação de resultados.



LÍNGUA INGLESA

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, “Que inglês é esse que ensinamos na escola?”.

Alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.

Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo.

Por fim, a terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino. Situar a língua inglesa em seu status de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de ain’t para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como isn’t ou aren’t. Em outras palavras, não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao