

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Célia Aparecida Barros Santiago

**Uma situação de aprendizagem de língua inglesa
com alunos da EJA: percepções sobre uma
unidade didática e a aprendizagem**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

São Paulo
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Célia Aparecida Barros Santiago

**Uma situação de aprendizagem de língua inglesa
com alunos da EJA: percepções sobre uma
unidade didática e a aprendizagem**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do título
de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos
da Linguagem pela Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, sob a orientação da
Profa. Dra. **Rosinda de Castro Guerra Ramos**.

São Paulo
2008

Banca examinadora:

Dedico este trabalho:

Ao Deus eterno, por todas as boas dádivas que me tem concedido e a Jesus Cristo em quem deposito a minha fé. Pois tudo o que sou e tudo o que tenho é graças a Ele.

À memória de meus pais, Julio dos Santos Barros e Julia Pereira Barros que me deixaram muito cedo, mas acima de tudo souberam plantar a preciosa semente que ao longo de toda a minha caminhada tem apresentado frutos. Sou-lhes muito grata.

Agradecimento especial:

A minha orientadora Professora Doutora **Rosinda de Castro Guerra Ramos** pela confiança e pelo carinho dedicados a mim durante esta jornada tão íngreme. Pelo compartilhar de seu conhecimento, que foram essenciais para que eu pudesse expandir minha visão e amadurecer na área profissional e também pessoal.

Agradecimento muito especial:

Aos meus príncipes, Flavio Oliveira Santiago, Matheus Barros Santiago e Gabriel Barros Santiago, pelo amor que me dedicam e pelo respeito ao meu trabalho. Vocês são preciosos.

À minha sogra Maria Elza de Oliveira Santiago pelas palavras de incentivo e pelos gestos de carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ter me mostrado este caminho a seguir e ter me dado as condições necessárias para que eu pudesse percorrê-lo.

Agradeço também a todos aqueles que de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, em particular:

A Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani e a Profa. Dra. Valéria Branco Moreira P. dos Santos, membros da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições, orientações e esclarecimentos.

Aos professores do LAEL e do curso Reflexão sobre a ação: O professor de inglês aprendendo e ensinando, pelas importantes contribuições durante todos esses anos.

Aos funcionários do LAEL/ CEPRIL, em especial à Maria Lúcia e Márcia pelo apoio e carinho.

A todos os colegas do seminário de orientação, por suas inestimáveis sugestões e questionamentos que contribuíram para a elaboração deste trabalho.

À direção e aos funcionários da escola onde leciono pelo apoio à pesquisa e a todos os meus alunos, especialmente aqueles participantes desta pesquisa, por tudo o que me ensinaram e contribuíram para o meu processo de ensino e aprendizagem.

Aos amigos do grupo familiar (GCEM) da Vila Esperança e a Vera Lúcia B. Meibach que sempre me fortaleceram com suas orações e palavras de incentivo.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Célia Aparecida Barros Santiago

Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as percepções que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelam sobre uma unidade didática e verificar como essa unidade pode contribuir para a aprendizagem de língua inglesa desse grupo.

Este estudo fundamenta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Brasil, 1998), na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Língua Estrangeira (Brasil, 2002a) que é documento para o segmento e na abordagem sociinteracionista de ensino-aprendizagem proposta por Vygotsky (1994, 1995). Também foram relevantes para este estudo os critérios para elaboração e avaliação de material didático para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira sugeridos por Tomlinson (1998), Dudley-Evans e St John (1998), Graves (2000) e Leffa (2003).

A pesquisa foi realizada na sala de aula da professora-pesquisadora com 5 alunos focais do 4º termo da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de São Paulo. A coleta de dados realizou-se no segundo semestre de 2006, por meio de questionários, diários reflexivos da professora-pesquisadora e gravações de aulas em áudio.

Em relação à aprendizagem, os resultados revelam percepções relacionadas a quatro tipos de conteúdo: estratégico, sistêmico, atitudinal e aprendizagem de conteúdo diverso. Aliado a isso, pôde despertar nos alunos a consciência sobre as relações de consumo, ética e cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: material didático; ensino-aprendizagem de Inglês; Educação de Jovens e Adultos.

Célia Aparecida Barros Santiago

A situation of English language learning with students from EJA: perceptions about a didactic unit and the learning process

ABSTRACT

This research aims at investigating the perceptions that students from Adult's Education (EJA) reveal about a didactic unit and how it can contribute with their English language learning process.

The theoretical bases for this study are Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Brasil,1998), Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Língua Estrangeira (Brasil, 2002) which is the official document for this segment and the sociointeracionist approach suggested by Vygotsky (1994,1995). In addition, the concepts of materials development and evaluation proposed by Tomlinson (1998), Dudley-Evans e St John (1998), Graves (2000) and Leffa (2003) are relevant to this research.

This study was conducted in the teacher-researcher's classroom with 5 students of the 4th term of Adult's Education (EJA) of a public school in São Paulo. The data were collected in the second semester of 2006 by questionnaires, teacher's diary and audio recordings.

In relation to the learning process, the results revealed perceptions about four contents: strategic, systemic, attitudinal and knowledge of diverse content. Furthermore, it could increase their awareness of ethics, consumerism and citizenship.

KEY WORDS: didactic unit; English language teaching; Adult's Education.

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica	08
1.1 O Contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Um Breve Histórico.....	08
1.2 A Proposta Curricular Para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª A 8ª Série: LE.....	16
1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira.....	19
1.4 As Concepções de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira	21
1.4.1 A Visão Sociointeracionista.....	22
1.5 O Material Didático no Ensino de Língua Estrangeira.....	28
1.5.1 Produção e Avaliação de Materiais Didáticos.....	29
Capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa	35
2.1 A Abordagem Metodológica.....	35
2.2 O Contexto de Pesquisa.....	38
2.2.1 A Escola.....	38
2.2.1.1 O Grupo De Professores De Língua Inglesa.....	40
2.2.1.2 A Comunidade Escolar.....	40
2.3 Os Participantes da Pesquisa.....	41
2.3.1 A Professora-Pesquisadora.....	41
2.3.2 As Turmas Focais.....	42
2.3.3 Os Participantes Focais.....	43
2.4 A Unidade Didática.....	46
2.4.1 Objetivos e Conteúdos da Unidade Didática.....	49
2.4.2 A Aplicação da Unidade Didática.....	51
2.5 Instrumentos de Coleta de Dados.....	57
2.5.1 Questionários.....	57
2.5.2 Diário Reflexivo.....	61
2.5.3 Gravações em Áudio.....	62
2.6 Procedimentos de Análise dos Dados Coletados.....	64

Capítulo 3 – Apresentação e Discussão dos Resultados	68
3.1 Percepções sobre a Unidade Didática.....	69
3.1.1 O <i>Design</i> da Unidade Didática.....	69
3.2 Percepções Sobre a Aprendizagem.....	84
3.2.1 Aprendizagem de Conteúdo Estratégico.....	84
3.2.2 Aprendizagem de Conteúdo Sistêmico.....	91
3.2.3. Aprendizagem de Conteúdo Atitudinal.....	98
3.2.4 Aprendizagem de Conteúdo Diverso.....	101
3.3 Interação.....	105
Considerações Finais	114
Referências Bibliográficas	117
Anexos	123
Anexo 1: A Unidade Didática em Estudo.....	124
Anexo 2: Questionários de Pesquisa.....	139
Anexo 3: Atividade Extra.....	148

Lista de Quadros

Quadro 2.1 Estrutura da Unidade Didática	48
Quadro 2.2 Aulas, Atividades e Conhecimento Explorado - 4º termo A.....	53
Quadro 2.3 Aulas, Atividades e Conhecimento Explorado - 4º termo B.....	54
Quadro 2.4 Aulas, Atividades e Conhecimento Explorado - 4º termos A/B.....	55
Quadro 2.5 Cronograma e Instrumentos de Coleta de Dados - 4º termo A.....	63
Quadro 2.6 Cronograma e Instrumentos de Coleta de Dados - 4º termo B.....	63
Quadro 2.7 Cronograma e Instrumentos de Coleta de Dados - 4º t. A/B.....	63
Quadro 3.1 Design da Unidade Didática - Atividades Pedagógicas.....	72
Quadro 3.2 Design da Unidade Didática - Textos.....	73
Quadro 3.3 Design da Unidade Didática - Atividades mais interessantes.....	74
Quadro 3.4 Design da Unidade Didática - Grau de Dificuldade das Atividades..	75
Quadro 3.5 Design da Unidade Didática - Tempo Gasto com a Unidade.....	80
Quadro 3.6 Design da Unidade Didática - Ilustrações	81
Quadro 3.7 Design da Unidade Didática - Instruções	83
Quadro 3.8 Percepções sobre a Aprendizagem - Estratégias.....	85
Quadro 3.9 Percepções sobre a Aprendizagem - Conhecimento Estratégico ...	89
Quadro 3.10 Percepções sobre a Aprendizagem - Conhecimento de Organização Textual.....	94
Quadro 3.11 Percepções sobre a Aprendizagem - Organização Textual.....	96

Lista de Figuras

Figura 2.1 – Distribuição das Aulas 4º Termo A.....	52
Figura 2.2 – Distribuição das Aulas 4º Termo B.....	52
Figura 2.3 – Distribuição das Aulas 4º Termos A e B.....	52

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo tema ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu em decorrência da minha prática docente na escola pública, desde 1997 e, em especial com grupos da EJA desde 2004. A Educação de Jovens e Adultos é um assunto de relevância atual, no entanto, há poucos estudos realizados nessa área, fator que também motivou esta pesquisa.

No cotidiano escolar, em especial na escola pública, e em particular no segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos deparamos com a falta de material didático específico para língua estrangeira, com um número reduzido de horas-aula, com o despreparo dos professores para atuar com um público diferenciado, entre outras demandas. Diante disso, percebi que a educação continuada se faz necessária para que o professor possa atuar com autonomia em sala de aula. Assim, busquei oportunidades de aprendizado, tomando parte em oficinas oferecidas por editoras de livros didáticos e em palestras oferecidas por instituições de ensino. Foi nessa busca pelo conhecimento, que tomei contato com o programa “A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática”, oferecido pela Associação Cultura Inglesa São Paulo, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, do qual participei durante os anos de 2004 e 2005.

Segundo Celani e Collins (2003:70-71), o programa “A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática” tem ligações com duas áreas que embora diferentes, são complementares. A primeira é a área da Lingüística Aplicada que, por meio de suas pesquisas, pretende contribuir com uma melhor compreensão de como esses professores constroem sua identidade

social e, como a consciência sobre a identidade afeta práticas discursivas e as relações sociais. A segunda área é a da Educação Contínua de Professores, cujo objetivo é auxiliá-los a tornarem-se cada vez mais conscientes de suas práticas educativas, capazes de analisá-las à luz dos objetivos propostos. Sendo assim, o grande objetivo do programa é fazer uma intervenção prática no contexto social da escola pública, capacitando esses professores a tornarem-se agentes de mudança em seus contextos profissionais e, ao mesmo tempo, multiplicadores dessa mudança.

A estruturação desse programa compreende:

- o aprimoramento da língua inglesa consta de seis módulos ministrados pelo grupo de trabalho da Associação Cultura Inglesa São Paulo. Os professores-alunos podem ingressar em qualquer módulo, de acordo com suas necessidades;
- o aprimoramento profissional que é tratado no curso “Reflexão sobre a ação: O professor de inglês aprendendo e ensinando”, tem duração de 19 semanas, perfazendo 228 horas de curso, distribuídas ao longo de três semestres, ministrado por um grupo de professores do LAEL PUC-SP e outros pesquisadores envolvidos nesse trabalho. Consiste em módulos inter-relacionados, voltados para o desenvolvimento da aprendizagem reflexiva, para a sala de aula e para o desenvolvimento do conteúdo. Num desses módulos, os professores-alunos ainda se dedicam à preparação de materiais para uso em sala de aula, contexto no qual, a unidade didática (Anexo 1) em estudo nesta pesquisa foi elaborada;
- a educação para agir na comunidade - efeito multiplicador, a cargo de ambas as instituições. Baseia-se na administração de oficinas abertas para os professores de inglês da comunidade, inclusive aqueles não engajados no programa (Celani e Collins, 2003:83-84).

A unidade didática (Anexo 1) em estudo teve seu embasamento teórico nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, doravante PCN-LE, (Brasil, 1998a) e, foi elaborada por um grupo de 16 professores-alunos, no curso “Reflexão sobre a ação: O professor de inglês aprendendo e ensinando”, comentado anteriormente, no segundo semestre de 2005, tendo como público alvo os alunos do 4º ano do ciclo II do Ensino Fundamental II, antiga 8ª série e os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, uma vez que a maioria do grupo trabalhava com aquelas séries. Porém, senti-me desafiada a expandir esse trabalho para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como público alvo a série final do ciclo, ou seja, o 4º termo, que corresponde ao 4º ano do ciclo II do Ensino Fundamental II, antiga 8ª série.

Minha decisão foi pautada na necessidade de material para trabalho com os grupos da Educação de Jovens e Adultos, pois esse é um segmento que necessita de material didático diferenciado, que contemple assuntos que façam parte da realidade desses alunos, que auxiliem na formação do educando como pessoa, que favoreça a sua autonomia para a continuidade dos estudos e que desperte o pensamento crítico. Foi pensando nesses aspectos, que decidi implementar a unidade didática em estudo, por perceber que o assunto abordado na unidade e as atividades propostas poderiam contribuir para a aprendizagem dos meus alunos, tanto no aspecto lingüístico, como no aspecto atitudinal. Além disso, como participante do projeto de pesquisa Avaliação e Elaboração de Material Didático para ambientações e contextos diversos, desenvolvido na PUC-SP, LAEL, pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, busco também, com este estudo, trazer contribuições empíricas para esse projeto.

Há vários estudiosos da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, que têm se dedicado a pesquisas, enfocando a análise e preparação de materiais didáticos nos últimos dez anos. No Brasil, é

possível destacar, por exemplo, Maggioli (2007), Lanza (2007), Tonetti (2007), Cortez (2007), Jorge (2006), Nogueira (2005), Ramos (1998, 2003, no prelo), Ramos e Roselli (2008), Pasquale (2003) e Cristóvão (2001) entre outros. Em outros países, pesquisadores como Dudley-Evans e St John (1998), Tomlinson (1998) e Cunningsworth (1984) também fizeram discussões sobre o assunto. No entanto, são escassos os estudos voltados para a área da Educação de Jovens e Adultos. Nesse segmento, pesquisadores como Azevedo (2007), Takeuchi (2005) e Buzzo (2003) entre outros, já pesquisaram sobre material didático para alunos jovens e adultos.

Azevedo (2007) pesquisou a visão que as professoras de classes da Educação de Jovens e Adultos – Ciclo II de escolas estaduais do Vale do Ribeira – SP têm do material didático, proposto e recebido, bem como da funcionalidade e aplicabilidade desse material em sala de aula da EJA. Takeuchi (2005) procurou no mercado editorial de livros didáticos, títulos voltados para a Educação de Jovens e Adultos; ao constatar a escassez desses títulos junto às editoras nacionais. Investigou as razões para essa limitação diante da abundante produção de livros didáticos dirigidos a estudantes do curso regular do Ensino Fundamental. Já Buzzo (2003) investigou sobre o uso e a produção do diário de leituras como o instrumento didático em um curso de Língua Portuguesa, ministrado a alunos de 7ª série da EJA, em uma escola pública da cidade de São Paulo. O que diferencia o presente trabalho é o contexto da elaboração do material didático, que será comentado adiante, e o enfoque no ensino de língua estrangeira, área que não é contemplada com material didático específico na rede pública de ensino.

Dos pesquisadores mencionados acima, Maggioli (2007) e Lanza (2007) focalizaram materiais didáticos voltados para a ambientação digital. Já os trabalhos de Ramos (1998, 2003, no prelo) dedicaram-se à questão de avaliação de materiais didáticos e Ramos e Roselli (2008)

avaliaram livros didáticos voltados para o ensino de inglês para crianças. Cristóvão (2001), por sua vez, analisou um material didático por ela produzido para o ensino de língua inglesa, centrado na noção de gênero como instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira. As pesquisas de Tonetti (2007), Cortez (2007), Jorge (2006), Nogueira (2005) e Pasquale (2003), utilizaram materiais elaborados por professores de inglês, tendo em vista a escola pública. Esses estudos, assim como este que ora se apresenta, fazem parte das investigações desenvolvidas pelo grupo denominado: Pesquisa em formação contínua de professores de inglês: um contexto para a reconstrução da prática, constituído por professores, pesquisadores e pós-graduandos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, realizou-se no mesmo contexto em que a unidade didática foi elaborada – A formação contínua de professores de inglês: um contexto para a reconstrução da prática.

Tonetti (2007) investigou as contribuições de uma unidade didática, cujo enfoque era a compreensão oral em inglês, por meio de filmes em DVD, com um grupo de alunos do Ensino Médio. Cortez (2007) investigou as experiências de aprendizagem, de um grupo de alunos do Ensino Fundamental, ao fazerem um curso de inglês mediado pelo computador. Jorge (2006) trabalhou com atividades teatrais com alunos de 6ª série de uma escola pública, objetivando o desenvolvimento da habilidade comunicativa de produção oral. Nogueira (2005), as contribuições de sua própria unidade didática sobre anúncios de emprego, com um grupo de alunos do Ensino Médio. Já Pasquale (2003) analisou duas unidades didáticas elaboradas por professores de escolas públicas, que foram alunos do curso "Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando", que enfocavam a leitura de textos autênticos em língua inglesa.

Assim como os trabalhos de Tonetti (2007), Cortez (2007) e Nogueira (2005), esta pesquisa, também preocupa-se com a aplicação e análise de um material didático, produzido originalmente durante o curso “Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando”, tendo em vista alunos da escola pública. O que distingue este trabalho dos demais é o grupo em que a unidade foi implementada, isto é, um grupo de alunos da Educação de Jovens e Adultos, embora, como já foi indicado anteriormente, o material tenha sido elaborado tendo como público alvo os alunos do ensino regular, Fundamental e Médio. Assim, o objetivo maior desta pesquisa é investigar as percepções dos alunos da EJA sobre a unidade didática, sobre a própria aprendizagem e sobre a interação do grupo. Para isso, foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as percepções dos alunos sobre a unidade didática aplicada?
2. Que percepções os alunos têm sobre sua própria aprendizagem ao utilizar o material?
3. Como a visão de aprendizagem de língua estrangeira proposta no material favorece a interação do grupo?

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi o estudo de caso, conduzida por mim, professora-pesquisadora, tendo como participantes um grupo de alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal de São Paulo, das turmas 4º termo A e B, do período noturno, no segundo semestre de 2006.

Creio que esta pesquisa possa contribuir para ampliar o conhecimento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), trazendo à luz suas percepções a respeito do material didático utilizado, bem como a interação em sala de aula e em especial, seus anseios e percepções sobre a própria aprendizagem. Além disso, esta pesquisa poderá fornecer subsídios para os projetos de pesquisa em andamento no

LAEL e, para trabalhos futuros na elaboração e implementação de material didático, para o ensino-aprendizagem de línguas.

Este trabalho divide-se em três capítulos, seguidos das considerações finais.

O capítulo 1 – Fundamentação teórica – está subdividido em cinco seções. Nesse capítulo são abordadas as concepções teóricas sobre linguagem, ensino-aprendizagem e interação. São feitas considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (doravante PCN-LE) (Brasil, 1998) e sobre a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Língua Estrangeira (Brasil, 2002a). Além disso, apresento um panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para finalizar, faço as considerações sobre a elaboração e avaliação de materiais didáticos.

O capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa – está subdividido em seis partes. Nesse capítulo são apresentadas a escolha metodológica para esta pesquisa, a unidade escolar onde a unidade didática foi implementada; os participantes, a unidade didática, os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados. Ao final, apresentam-se os procedimentos de análise dos dados coletados.

No capítulo 3 – Apresentação e discussão dos resultados – as percepções dos alunos sobre a aprendizagem e a interação do grupo são expostas com vistas a responder as perguntas de pesquisa.

Nas Considerações Finais, apresento as reflexões e os questionamentos gerados por esta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento os fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa. Inicialmente exponho um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, por ser este o contexto em que a unidade didática *Ad(d) some English to your life!* (Anexo 1), que será explicada adiante, foi implementada. Em seguida, apresento a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Língua Estrangeira (Brasil, 2002a), que é documento para esse segmento. Na seqüência, abordo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Brasil, 1998), documento que serviu de alicerce teórico para a unidade didática. Depois disso, apresento as concepções de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, enfocando a visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem proposta por Vygotsky (1994, 1995). Finalmente, são apresentadas algumas considerações sobre produção e avaliação de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira.

1.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Meu objetivo, nesta seção, é oferecer ao leitor um breve histórico sobre os atos mais relevantes para o avanço da educação no Brasil, em especial para jovens e adultos, salientando suas lutas e conquistas desde o período colonial até os dias de hoje. As informações históricas registradas aqui estão embasadas nos dados contidos na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução (Brasil, 2002b), doravante proposta curricular para a EJA-Introdução e no texto de Bello (2004) publicado na Internet.

Como é explicitado na proposta curricular para a EJA-Introdução (Brasil, 2002b:13), fazer uma retrospectiva da educação de jovens e adultos no Brasil é uma tarefa ampla, pois, a trajetória da EJA remonta aos tempos coloniais e são poucos os registros das ações realizadas, em especial do período do império, quando as ações educativas em sua maioria eram realizadas por religiosos; em uma época que a concepção de cidadania era considerada apenas como direito das elites econômicas.

Com a proclamação da República em 1889, conforme Bello (2004) adotou-se no Brasil o modelo político americano, baseado no sistema presidencialista como regime de governo. Na organização escolar, percebia-se a influência da filosofia positivista. Ainda, segundo esse autor, nessa época, a situação da educação brasileira era alarmante, pois no Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, o percentual de analfabetos no ano de 1900 era de 75% da população. Recentemente, estudos estatísticos apresentados no Mapa do analfabetismo no Brasil (Brasil, 2003:6) apresentaram um percentual de analfabetismo de 65,3% para o mesmo ano de 1900 e um percentual de 13,6% de analfabetos com 15 anos ou mais no ano de 2000. A redução da taxa de analfabetismo é notória pelo percentual apresentado, porém, como mencionado por Anísio Teixeira “não basta a queda da taxa de analfabetismo; é fundamental também a sua redução em números absolutos.” (Brasil, 2003:6). Outro dado apresentado no Mapa do analfabetismo no Brasil (Brasil, 2003:6-7), é a posição do Brasil no *ranking* Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹ que, em 2000, estava em 73º lugar, uma situação bem inferior a de outros países da América Latina, como por exemplo, a Argentina que ocupava o 34º lugar, o Chile que ocupava o 38º e o México que ocupava o 54º. Além de considerar a quantidade de riqueza gerada pelo país, proporcional por habitante (Produto Interno Bruto per capita - PIB), o IDH considera a longevidade e a educação da população. O

¹ <http://www.pnud.org.br/idh>

item educação é avaliado pelo índice de analfabetismo e pela taxa de matrícula em todos os níveis de ensino. Não é de se estranhar, que nos países que ocupam as primeiras posições do *ranking*, o nível de analfabetismo é zero.

Retomando a nossa caminhada histórica, segundo Bello (2004), no período da primeira República, de 1889 a 1929, muitas reformas de natureza pedagógica foram empreendidas, tais como: a de Benjamin Constant em 1890; Epitácio Pessoa em 1901; Rivadávia Correia em 1911 e Carlos Maximiliano em 1915. Além disso, foram realizadas diversas reformas pedagógicas de abrangência estadual, como a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927; a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928. Nesse período a questão educacional deixou de ser apenas tema de reflexões isoladas e de discussões parlamentares e começou a ser percebida como um problema nacional, conforme enfatizado na proposta curricular para a EJA-Introdução (Brasil, 2002b:14). O debate educacional ganhou espaço social mais amplo e os movimentos civis e oficiais começaram a empenhar-se contra o analfabetismo, considerado então “mal nacional” e “uma chaga social.” A necessidade de mão-de-obra especializada nos primórdios da industrialização também serviu para o fortalecimento de tais movimentos. Assim, em 13 de janeiro de 1925, entrou em vigor o Decreto nº. 16.782/A, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves, que estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos.

Foi na Constituição de 1934, conforme a proposta curricular para a EJA-Introdução (Brasil, 2002b:14), que se instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos, com a inclusão do texto “a educação é direito de todos.” Porém, na Constituição de 1937, o foco educacional passou a ser o ensino pré-

vocacional e profissional. Cinco anos depois, em 1942, era implantado o Fundo de Ensino Primário, que tinha por objetivo ampliar a educação primária de modo a incluir também o ensino supletivo para jovens e adultos. No entanto, apenas em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), cuja finalidade era a de orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para os jovens e adultos analfabetos. Nesse período, houve a criação de várias campanhas, na tentativa de erradicar o analfabetismo como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947; a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958. A Lei nº. 4.024/61 estabeleceu a prestação de exames de maturidade para maiores de 16 anos, para a obtenção do certificado de conclusão do curso ginasial, e, certificado de conclusão do curso colegial, para maiores de 19 anos.

De acordo com Bello (2004), na década de 60 difundiu-se a idéia de educação popular, acompanhando a democratização da escolarização básica, envolvendo estudantes e intelectuais por meio de diferentes instituições, como o Movimento de Educação de Base (MEB), um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Movimento de Cultura Popular do Recife. As primeiras experiências com a proposta pedagógica desenvolvida pelo educador pernambucano Paulo Freire, tiveram início na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, em 1962, e logo depois se expandiram para a cidade de Tiriri, no Estado de Pernambuco. Em seguida, a Prefeitura Municipal de Natal, no Rio Grande do Norte, promoveu a campanha de alfabetização "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" que se propunha a alfabetizar adultos em 40 horas utilizando a mesma proposta. As campanhas de alfabetização orientadas pela proposta de Paulo Freire apresentaram bons resultados e em decorrência disso, em janeiro de 1964, aprovou-se o Plano Nacional de Alfabetização para a expansão de programas,

baseados na proposta de Paulo Freire para a alfabetização de adultos em âmbito nacional. No entanto, o plano foi interrompido alguns meses depois pelo golpe militar que reprimiu as ações populares.

Entre os anos de 1965 e 1971, conforme a proposta curricular para a EJA-Introdução (Brasil, 2002b:15), o governo militar promoveu a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), surgida no Recife e difundida em outros Estados do Nordeste, especialmente Bahia e Ceará. Nesse período, foi organizado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), por iniciativa do governo federal, criado pela Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que lançava a proposta de alfabetização funcional de jovens e adultos que visava a instrumentalizar o cidadão para torná-lo capaz de exercer sua cidadania.

Em 1971, ainda conforme essa proposta curricular, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 5.692/71, houve a extensão da obrigatoriedade da escolarização de quatro para oito anos, criando-se assim, o ensino de 1º Grau. No capítulo IV da LDB nº. 5.692/71, o ensino supletivo foi contemplado com os artigos de números 24, 25, 26, 27 e 28. O artigo 24 estabelecia que o ensino supletivo se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria.” Nessa direção, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propôs a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), cujo objetivo era de atender a todos os alunos que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentada, para as séries iniciais do ensino de 1º grau. De acordo com a Proposta curricular para a EJA-Introdução (Brasil, 2002b:16), esse ensino poderia ser ministrado a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Visando a regulamentar essa modalidade de ensino, o Conselheiro Valnir Chagas, do extinto Conselho Federal de Educação, elaborou o Parecer nº. 699 de 1972, estabelecendo a

“doutrina” do ensino supletivo. No parecer nº. 699/72 foram destacadas quatro funções para o ensino supletivo: a suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo, via cursos e exames; o suprimento, ou complementação da escolaridade inacabada, por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem de novos conteúdos e a qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com a proposta curricular para a EJA-Introdução (Brasil, 2002b:17) com o fim do período militar em 1985, o Mobral foi extinto e outra instituição foi criada, a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, denominada Fundação Educar, que tinha como funções, entre outras, de fomentar o atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades. Em 1990, conforme a proposta curricular para a EJA-Introdução (Brasil, 2002b:17), a Fundação Educar foi extinta, passando para os órgãos públicos, entidades civis e outras instituições, a responsabilidade de arcar com a educação de jovens e adultos. Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, durante a qual se reforçou a necessidade de empenho para a expansão e melhoria do atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados. Porém, de acordo com proposta curricular para a EJA-Introdução (Brasil, 2002b:17) o Plano Decenal fixando metas para o atendimento de jovens e adultos foi concluído somente em 1994. No entanto, ainda segundo essa proposta, o avanço na educação destes foi dado em 2000, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CBE nº. 1/2000, que definem a EJA como modalidade da Educação Básica, e como direito do cidadão, afastando-se da idéia de compensação e suprimento, e assumindo o papel de reparação, equidade e qualificação.

Percebe-se por este breve histórico, que o percurso da alfabetização de jovens e adultos no Brasil foi árduo e cheio de desencontros, foi

notória a participação da sociedade civil e daqueles que não deixaram de acreditar na capacidade do ser humano de aprender assuntos novos e superar desafios. Este percurso ainda não chegou ao fim, conforme informações do Mapa do analfabetismo no Brasil (Brasil, 2003:6-7), apresentadas anteriormente. Acredito que há ainda muito a ser feito e aprendido.

Na visão de Barcelos (2006:15), “o aprendizado da leitura e da escrita não é algo redentor e capaz de resolver todos os problemas do mundo.” Para o autor, a leitura e a escrita são o começo, a partir do qual há a possibilidade de reinventar-se um mundo social e ecologicamente mais justo, onde homens e mulheres mais do que seres históricos sejam compreendidos como a própria história. Esse processo inicia-se no momento em que estes se dão conta de seu papel na sociedade, e quando se sentem capazes de mudar a si mesmos e conseqüentemente o mundo em que vivem.

Para Barcelos (2006:39), a EJA é composta por um grupo de pessoas que, via de regra, foram silenciadas por longos momentos em suas vidas. São pessoas que, em alguns casos, já chegaram a internalizar que são incapazes de aprender, que são velhas demais para aprender qualquer assunto ou mesmo que nada mudará em suas vidas, pelo fato de aprenderem algo novo. Segundo o autor, essas representações são construídas histórica e culturalmente, sendo, portanto, possíveis de serem desconstruídas. Nesse sentido, a tarefa mais urgente e meritória da EJA, para Barcelos, é reacender nessas pessoas a crença na sua potencialidade e desafiá-las a enfrentar o novo, sem refugiar-se nas explicações fatalistas ou deterministas da história.

Como professora da EJA, percebo no meu cotidiano que os jovens e adultos sofrem por conta das limitações impostas a eles pela falta do conhecimento escolarizado, os mais jovens muitas vezes são alvo de zombarias e discriminações e os mais velhos perdem oportunidades de

trabalho por falta de escolarização. Muitos alunos jovens e adultos sentem-se inferiores às demais pessoas e acreditam que na idade adulta já não podem aprender. Quando percebem o aprendizado de novos conteúdos escolares, surpreendem-se e emocionam-se.

Na opinião de Oliveira e Paiva (2004:8-9 apud Barcelos 2006:54), a EJA ganha força e pertinência como educação continuada, entre outras questões, por constituir-se a partir do entendimento de que:

os processos de intervenção pedagógica realizados com sujeitos jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, originados para fins diversos, partem da concepção de que a aprendizagem é a base do estar no mundo de sujeitos, que por esses processos educativos respondam melhor às exigências de: produzir a existência (pelo trabalho); produzir suas identidades (de gênero, de classe, de categoria profissional, etárias, etc. tanto individuais quanto coletivas); exercer a democracia, constituindo práticas cotidianas de participação e de resistência como formas de viver a cidadania; participar das redes culturais e sociais que envolvem o código escrito [...]

Assim, faz-se necessário conhecer melhor os alunos da EJA, suas dificuldades e expectativas com o propósito de re-estabelecer a confiança em sua capacidade de aprendizagem. Dessa forma, creio que a escola será um local de troca de conhecimento, onde os saberes de várias pessoas poderão ser compartilhados e expandidos.

A seguir, apresento a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Língua Estrangeira (Brasil, 2002a) que é documento oficial para o segmento em que a unidade didática (Anexo 1) aqui em estudo foi implementada.

1.2 A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: 5ª A 8ª SÉRIE: LÍNGUA ESTRANGEIRA

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Língua Estrangeira (Brasil, 2002a), doravante proposta curricular para a EJA-LE, é o documento oficial para esse segmento. O objetivo dessa proposta é ressaltar as contribuições que a aprendizagem de língua estrangeira pode trazer para a vida dos alunos jovens e adultos. Além disso, busca orientar os professores para que estes desenvolvam um trabalho diferenciado com esses alunos, pontuando as especificidades desse grupo.

De acordo com a proposta curricular para a EJA-LE (Brasil, 2002a:67), a aprendizagem de língua estrangeira contribui para a construção da cidadania e favorece a participação social, permitindo que os alunos jovens e adultos ampliem a compreensão do mundo em que vivem, a compreensão da existência do outro e os valores de outras comunidades, tendo, portanto, papel relevante na formação interdisciplinar dos alunos, na medida em que favorece a reflexão sobre seus próprios hábitos e valores, propiciando um ambiente escolar que valoriza a identidade do indivíduo. Conforme salienta a proposta curricular para a EJA-LE (Brasil, 2002a:68), nesse segmento especificamente, o ensino de língua estrangeira serve como parâmetro para ampliar as possibilidades de ascensão profissional, as opções de lazer, o interesse pela leitura e pela escrita. Além disso, a aprendizagem de língua estrangeira pode, ainda, proporcionar ao aluno, um desenvolvimento lingüístico que o ajude a aperfeiçoar a leitura e a escrita, bem como a compreender as estruturas lingüísticas e discursivas inclusive as da língua materna.

A abordagem sociointeracional para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira é sugerida tanto na proposta curricular para a EJA-LE (Brasil, 2002a:71-73), assim como nos PCN-LE (Brasil, 1998). Essa abordagem pressupõe que a linguagem seja utilizada, com a finalidade de estabelecer a comunicação entre as pessoas dentro de um contexto social específico, privilegiando as práticas sociais, caracterizando assim a visão dialógica da linguagem que situa seus participantes num determinado momento histórico e cultural, no qual os significados podem ser construídos com a mediação da linguagem. Da mesma forma, o processo de construção de significados, ou seja, o engajamento discursivo é de natureza sociointeracional, e pode ser viabilizado quando o aluno compreende o contexto de produção do texto, sua finalidade social e suas implicações para a vida das pessoas envolvidas, tornando-se capaz de refletir sobre a realidade apresentada confrontando-a com a sua própria realidade e seus valores. Ainda nessa direção, o documento sugere a priorização de textos que abordem situações originais de comunicação, àquelas relativas às atividades do cotidiano ou ainda, situações do interesse dos alunos.

Outro ponto, enfatizado na proposta curricular para a EJA-LE (Brasil, 2002a), é o papel do professor. Em especial, na Educação de Jovens e Adultos é importante que o professor assuma o papel de mediador, como sugerido na visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem proposta por Vygotsky (1994,1995), tornando-se o responsável por criar oportunidades para que o conhecimento seja compartilhado entre o grupo e assim, incentivar os alunos a atuarem de forma colaborativa. Espera-se, que com esse tipo de atuação do professor, os alunos tornem-se co-responsáveis pela construção do conhecimento próprio e do grupo, deixando de ser apenas expectadores do processo. Com essa prática, busca-se privilegiar uma postura crítica e participativa, em que os alunos possam levantar suas hipóteses e baseados no conhecimento de mundo que já possuem efetuar trocas, em busca dos conhecimentos que extrapolem aqueles abordados em sala de aula.

Na proposta curricular para a EJA-LE (Brasil, 2002a:71-73), o conhecimento da organização textual está ligado à discussão a respeito do modo como um tema pode ser articulado de diferentes maneiras, em diferentes tipos de textos. Para tanto, são sugeridos três tipos de organização textual:

- narração – sustentada pela apresentação seqüenciada de ações;
- descrição – apresentação das características do objeto do discurso;
- argumentação – organizada por meio da controvérsia, defesa de pontos de vista diferenciados e da persuasão.

Outro aspecto a ser considerado na proposta curricular para a EJA-LE (Brasil, 2002a:77), é a forma pela qual o material didático é visto e aplicado em sala de aula. Nessa perspectiva, os conteúdos apresentados devem ter como foco de aprendizagem a construção social do significado, que permita ao aluno avançar em seus conhecimentos com autonomia; não apenas quanto a conceitos e procedimentos, mas de forma a desenvolver no aluno a consciência crítica sobre os valores e atitudes evidentes naquele contexto social abordado, privilegiando o significado e a relevância da situação de comunicação. Do mesmo modo, o conhecimento sistêmico deve ser explorado dentro de um contexto, que possibilitará um amplo trabalho baseado nas escolhas sintáticas, morfológicas, léxico-semânticas e fonológicas desenvolvidas no texto.

Nesta pesquisa, procuro explorar a unidade didática em estudo com alunos jovens e adultos considerando os aspectos apresentados na proposta curricular para a EJA-LE (Brasil, 2002a), quanto ao conhecimento sistêmico e à construção social do significado. Além disso, empenho-me em despertar nesses alunos a consciência crítica

nas situações de aprendizagem a que são expostos em sala de aula, bem como nas situações do cotidiano.

Como a unidade didática em estudo está embasada nas concepções sociointeracionais de linguagem e aprendizagem propostas nos PCN-LE (Brasil, 1998), é sobre eles que trato a seguir.

1.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – LÍNGUA ESTRANGEIRA

Esta pesquisa tem como objetivo, o ensino de inglês, como língua estrangeira no contexto da escola pública. Dessa forma, orienta-se à luz dos PCN-LE (Brasil, 1998) que têm por finalidade nortear as práticas da disciplina e foram elaborados com vistas a atender a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) nº. 9394/96 no Art. 26, que restaurou a relevância do ensino de língua estrangeira moderna e determinou a sua obrigatoriedade no currículo, a partir da quinta série do Ensino Fundamental II. O objetivo do documento não é o de impor questões metodológicas ou de conteúdo, mas sim o de oferecer um referencial que viabilize a discussão e a tomada de decisão sobre ensinar e aprender língua estrangeira nas escolas brasileiras (PCN – LE, Brasil, 1998:19).

Para Moita Lopes (2003:45), ao aprender inglês, o aluno deve aprender a envolver-se nos embates discursivos possíveis na língua, para que seja capaz de refletir sobre os significados construídos no mundo atual e sobre o papel social dos envolvidos no discurso, para então poder alterá-los. Na visão do autor, não se trata apenas de aprender uma língua com a perspectiva de uma viagem futura ao exterior ou para ler um texto no futuro profissional, mas sim para agir socialmente no momento presente.

Segundo os PCN-LE (Brasil, 1998:29-30) para que o engajamento discursivo de natureza sociointeracional seja possível, é necessário que os alunos façam uso de três tipos de conhecimento, que compõem a competência comunicativa:

- Conhecimento sistêmico – refere-se à organização lingüística que as pessoas possuem: os aspectos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Este conhecimento possibilita que as pessoas façam escolhas gramaticalmente adequadas, produzam seus enunciados ou que compreendam os enunciados de outrem, apoiando-se no nível sistêmico da língua.
- Conhecimento de mundo – refere-se ao conhecimento convencional que as pessoas possuem sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo que as cercam e que foram construídas ao longo do tempo, por meio das experiências vividas.
- Conhecimento da organização textual – refere-se ao conhecimento que as pessoas possuem sobre a organização de textos orais e escritos e de como usá-los de acordo com a situação vivenciada.

No que se refere ao ensino da compreensão escrita em língua estrangeira, habilidade comunicativa enfocada na unidade didática em estudo, os PCN-LE (Brasil, 1998:90), apontam a ativação do conhecimento prévio do leitor como fator crucial para a compreensão de um texto. A recomendação encontrada nos PCN-LE (Brasil, 1998:90-91) para o professor é que este deve estabelecer metas realistas para as atividades propostas. Além disso, recomendam que as atividades estejam vinculadas ao nível de compreensão estabelecido, ou seja, podem abarcar desde uma compreensão geral em relação ao assunto do texto, até a busca de uma informação específica. Outra orientação nos PCN-LE (Brasil, 1998:91), é fazer com que o aluno tome consciência do que já sabe, por exemplo, quando se explorar as imagens ou itens cognatos que podem estar presentes no texto.

Na unidade didática em estudo, as atividades pedagógicas propostas buscam favorecer a construção de significados que é feita por meio da exploração do conteúdo imagético disponível no material e pelo reconhecimento das palavras cognatas presentes nos textos como forma de conscientizar o aluno sobre o que ele já sabe e como uma forma de facilitar a compreensão escrita. Assim, busca-se auxiliar os alunos na compreensão dos pontos principais e específicos dos textos e despertar neles, a confiança para que possam prosseguir em outras leituras aplicando as mesmas estratégias utilizadas em sala de aula.

1.4 AS CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Como apontam os PCN-LE (Brasil, 1998:55-57), as concepções teóricas que têm orientado os processos de ensinar e aprender língua estrangeira têm suas origens tanto na psicologia, e nas investigações que buscam compreender como se dá a aprendizagem humana, como na evolução dos estudos lingüísticos. Segundo o mesmo documento, as práticas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e mais especificamente o inglês, têm sido influenciadas, principalmente, por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracionista. Neste trabalho focalizarei a visão sociointeracionista que é referenciada nos PCN-LE (Brasil, 1998), e que norteou a elaboração da unidade didática em estudo.

1.4.1 A VISÃO SOCIOINTERACIONISTA

A visão sociointeracionista tem o psicólogo Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) como seu representante mais conhecido. É esta visão, conforme já mencionado, que embasa os PCN - LE (1998) e a proposta curricular para EJA - LE (2002a), fundamentos desta pesquisa.

Para Williams e Burden (1997:39), os estudos empreendidos por Vygotsky e seus colaboradores foram de grande importância para a área de ensino–aprendizagem de língua estrangeira, pois esses estudos trazem à luz a necessidade do homem de interagir socialmente. Nessa instância, sugere-se que aprendemos um idioma para nos comunicarmos com outras pessoas.

Segundo Vygotsky (1995), a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento humano. Para Vygotsky (1995:15-17), na primeira infância a linguagem surge como uma conquista humana, um meio de comunicação social. Já na fase pré-escolar a fala assume a função de organizar os pensamentos e ações da criança. Esse tipo de fala é denominado fala egocêntrica e tem como características principais: a expressão e a organização de pensamentos e o planejamento das ações para lidar com as atividades do mundo real. A função da fala egocêntrica não é necessariamente a comunicação direta com outras pessoas. No entanto, representa uma transferência das formas sociais de comportamento aprendidas com pessoas que a cercam e que passam então a fazer parte do repertório da criança.

Em seus experimentos, Vygotsky (1995:15-16) descobriu que a incidência de fala egocêntrica aumenta na medida em que as ações da criança são dificultadas. Isso mostra que quanto mais obstáculos e quanto maior for o grau de dificuldade para concluir uma atividade, maior será a ocorrência da fala egocêntrica, que aparece como forma de organização das ações para a solução dos problemas

apresentados. Para Vygotsky (1995:16-17), a fala egocêntrica é um estágio transitório na evolução da fala oral para a fala interior. A fala interior aparece na fase escolar e acompanha o ser humano ao longo de seu desenvolvimento. Os experimentos de Vygotsky (1995:17) demonstram ainda que, crianças maiores quando se deparam com obstáculos que possam impedir suas ações, diferentemente das crianças na idade pré-escolar, examinam as possibilidades em silêncio e em seguida iniciam suas ações. Assim, a fala egocêntrica evolui com o passar do tempo, transformando-se na fala interior.

De acordo com Vygotsky (1995:17-18), “a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social.” Do ponto de vista de Vygotsky e seus seguidores o esquema de desenvolvimento da fala segue o seguinte curso: primeiro a fala social, depois a egocêntrica e por fim a fala interior. Do mesmo modo, para esse autor, o desenvolvimento do pensamento parte do social para o individual e não do individual para o social como pressupõem outras correntes psicológicas. Além disso, para Vygotsky (1995:37-38) o pensamento e a fala têm raízes diferentes, mas que se inter-relacionam durante todo o desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, Vygotsky (1995:108) afirma que há um processo de intercâmbio contínuo entre o pensamento e a fala, que se materializa por meio dos planos e estratégias propostas e na relação que se faz entre os objetos. Para Vygotsky (1995:108), “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir.”

A partir das pesquisas de Vygotsky (1994:80-81) dá-se origem a uma nova abordagem na forma de análise das funções psicológicas superiores, tais como o pensamento, a linguagem, a capacidade de planejamento, a memória voluntária, a imaginação dentre outras, que são funções tipicamente humanas. A abordagem proposta por Vygotsky (1994:80-81) tem seu embasamento na abordagem

materialista dialética da análise da história humana. Essa abordagem prevê que o desenvolvimento humano deve ser analisado em um contexto histórico, pois, o homem sofre as alterações do meio em que vive e ao mesmo tempo é capaz de agir de forma a alterar esse meio e criar novas condições de existência que vão ao encontro de suas necessidades. Da mesma maneira, Vygotsky (1994:85-86) afirma que para se descobrir a essência do ser humano, é necessário observá-lo em movimento, no processo de desenvolvimento, na sua trajetória histórica.

De acordo com Vygotsky (1994:103-104) há três grandes posições teóricas que tentam estabelecer relações entre o desenvolvimento e o aprendizado. O primeiro grupo, baseado em estudos experimentais, postula que o processo de desenvolvimento, em especial das crianças, é independente do aprendizado, tornando-se um processo externo. Para esse grupo, os ciclos de desenvolvimento precedem o ciclo de aprendizado sendo que o desenvolvimento é um pré-requisito para o aprendizado. Nesse sentido, a maturação precede o aprendizado e as instruções devem seguir o crescimento mental da criança. O grande problema apontado por Vygotsky (1994:104-105) é que nessa posição teórica, o aprendizado deixa de ter um papel significativo no desenvolvimento das funções que são ativadas durante o próprio processo de aprendizado. Dessa forma, o desenvolvimento será sempre uma condição para o aprendizado e nunca um resultado dele.

A segunda posição teórica, segundo Vygotsky (1994:105) postula que o aprendizado é desenvolvimento. Para esse grupo, o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem simultaneamente. O aprendizado é visto como o acúmulo de um conjunto de hábitos e comportamentos adquiridos, bem como das estruturas do ler, do escrever e da aritmética. O desenvolvimento é algo inseparável do aprendizado, sendo portanto o domínio dessas estruturas.

A terceira posição teórica tenta combinar os pressupostos apresentados pelos dois grupos anteriores. Para esse grupo, de acordo com Vygotsky (1994:106-109), o desenvolvimento está baseado em dois processos distintos, porém relacionados, de um lado a maturação, que remete às concepções teóricas do primeiro grupo e, do outro lado, o aprendizado, que é, em si mesmo, um processo de desenvolvimento. Nessa posição teórica, o processo de maturação prepara e viabiliza o processo de aprendizado, que por sua vez, estimula o processo de maturação. Sendo assim, para esse grupo, o aprendizado não pode ser limitado ao domínio de funções específicas, é mais amplo e complexo. Para Vygotsky (1994:106), o ponto relevante dessa teoria é o amplo papel atribuído ao aprendizado no desenvolvimento da criança.

Na visão de Vygotsky (1994:109) e outros estudiosos, as posições teóricas apresentadas acima não apresentavam uma visão adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Para esse autor, uma solução adequada para essa relação passaria necessariamente por dois tópicos: “primeiro, a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento; e, segundo, os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar.”

O aprendizado das crianças, segundo Vygotsky (1994:110), começa antes mesmo de frequentarem a escola. Crianças em idade pré-escolar demonstram por meio de perguntas e respostas que já têm o conhecimento prévio de vários assuntos. Tal conhecimento não pode ser ignorado pois faz parte do repertório das crianças e demonstra que, o aprendizado está inter-relacionado com o desenvolvimento. Por outro lado, o aprendizado escolar traz consigo a sistematização do conhecimento, o que não é feito na fase anterior. No entanto, para Vygotsky (1994:110), a maior contribuição da escola está acima da sistematização; está no fato de propiciar a criação da zona de desenvolvimento proximal, pois, é nela que a criança poderá interagir

com o professor e agir em cooperação com outras crianças para solucionar problemas que não solucionaria sozinha.

O nível de desenvolvimento real, segundo Vygotsky (1994:111) é “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.” De acordo com Vygotsky (1994:111) esse nível pode ser determinado por meio de testes padronizados. Esses testes estabelecem as habilidades já desenvolvidas pela criança e mostram sua capacidade de solucionar problemas de forma independente. Segundo Vygotsky (1994:113) a zona de desenvolvimento proximal, por sua vez, define as funções que estão em processo de maturação e mostram a capacidade da criança em solucionar problemas de forma compartilhada, com a ajuda do professor ou de alguém mais experiente. Para Vygotsky (1994:113), essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (1994:113), o conceito de zona de desenvolvimento proximal é de fundamental importância para que educadores e psicólogos possam entender o curso do desenvolvimento interno da criança, pois há possibilidade de acompanhar os processos de maturação que estão em estado de formação e que evidenciam uma nova zona de desenvolvimento real, não apenas os processos que já foram completados e são facilmente observáveis.

A noção de zona de desenvolvimento proximal, segundo Vygotsky (1994:117-118), abre caminho para uma nova fórmula de aprendizado. Para esse autor, um “bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento e faz com que esse mova-se para adiante, pois, é por meio do aprendizado que se cria a zona de desenvolvimento proximal e é na interação entre as pessoas para a solução de um determinado problema, que se consolidam as bases para novos comportamentos e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por outro lado, Vygotsky (1994:117) argumenta que, o aprendizado voltado para

os níveis de desenvolvimento já alcançados, torna-se ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança.

Os estudos de Vygotsky (1994:168) enfatizam a importância da interação social entre adultos e crianças como forma de aprendizado. Baseado em seus estudos sobre a memória mediada, Vygotsky (1994:168) argumenta que é na interação social que aprendizes mais experientes podem dividir seus conhecimentos com aprendizes menos avançados. Nessa concepção, o desenvolvimento intelectual é socialmente facilitado. Para Vygotsky (1994:169) as funções mentais superiores, tais como a memória voluntária, o pensamento, a imaginação, a linguagem, dentre outras são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Para Vygotsky (1994:169) a fala humana é, “o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança.” Como já comentado anteriormente, para Vygotsky (1995:17-18), “a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social.”

A interação e o aprendizado são aspectos relevantes da teoria de Vygotsky para a pesquisa que ora se apresenta, uma vez que o assunto explorado é a percepção de jovens e adultos sobre a unidade didática em estudo e sobre a aprendizagem própria e do grupo. Tal percepção implica no reconhecimento de algo que foi aprendido ou não, em que medida a visão de aprendizagem de língua estrangeira proposta no material favorece a interação do grupo.

1.5 O MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nesta seção, apresento a definição de material didático e o seu uso no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que esta pesquisa envolve uma unidade didática elaborada por um grupo de professores da escola pública e implementada com um grupo de alunos da EJA.

Para Tomlinson (1998:2), todos os recursos utilizados pelo professor com a finalidade de facilitar a aprendizagem de língua estrangeira podem ser considerados materiais didáticos. Para muitas pessoas, o material didático limita-se aos livros didáticos produzidos para cursos de idiomas. Porém, estes, segundo o autor, podem assumir formas variadas como textos, filmes, músicas, programas de televisão, artigos de jornais ou revistas, softwares, fitas cassete, dicionários, fotografias, folhetos entre outros. Segundo Ramos (2007), “a performance do professor também pode caracterizar-se como material didático.”

Nos PCN-LE (Brasil, 1998:87) são apresentadas algumas sugestões de materiais como: revistas, jornais, livros, vídeo, gravador, computador, televisão etc., que quando disponíveis na escola, podem ser usados no desenvolvimento de tarefas pedagógicas. Segundo os PCN-LE (Brasil, 1998:87) atividades em que tais recursos são utilizados podem levar o aluno a vincular o que se faz em aula com o mundo exterior.

Para Dudley-Evans & St John (1998:170-173), a escolha ou elaboração de um material didático pode atender aos propósitos definidos pelo professor, ou definidos pelos interesses e necessidades dos alunos. Assim, os materiais didáticos podem servir como fonte de referência para estudo individualizado, como fonte de exposição maior ao idioma, como suporte de aprendizagem, ou ainda, como fonte de motivação que ofereçam desafios para a aprendizagem, lembrando que tais desafios devem ser elaborados de maneira que os alunos sejam

capazes de atingi-los. Dependendo do propósito ou das necessidades de aprendizagem detectadas o material didático terá uma forma de utilização.

Para os grupos da Educação de Jovens e Adultos, a proposta curricular para a EJA-LE (Brasil, 2002a:77) sugere que, os alunos devam ser estimulados a ler, discutir e escrever textos, relatando suas observações, percepções e conclusões, justificando as hipóteses interpretativas que levantam, estabelecendo relações com as demais áreas do saber ou com os temas sociais. As atividades devem ser elaboradas de forma a privilegiar o engajamento discursivo, a compreensão da organização textual e o vocabulário utilizado, o contexto apresentado e o tipo de veículo utilizado para a publicação. Além disso, as atividades pedagógicas propostas devem possibilitar que o aluno faça inferências sobre as possíveis intenções do autor que produziu aquele texto.

1.5.1 PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

De acordo com Tomlinson (1998:2), o material didático refere-se a tudo que é produzido com o objetivo de prover o contato com a língua estrangeira com oportunidades variadas de experiência com o idioma e que possa maximizar o potencial de aprendizagem. Segundo Tomlinson (1998:20) para que isso aconteça, o material deve encorajar o aluno ao envolvimento intelectual, artístico e emocional, os quais estimulam ambos os lados do cérebro. Assim, é importante que o conteúdo abordado no material seja interessante e que estimule o pensamento e as emoções. Além disso, as atividades devem requerer que o aluno utilize o conhecimento prévio, a criatividade, o raciocínio lógico e analítico.

Assim como Tomlinson (1998), Graves (2000) elenca uma série de considerações concernentes à elaboração e adaptação de materiais didáticos. Para Graves (2000:149), a elaboração de material didático é um processo de planejamento pelo qual o professor cria unidades e suas respectivas lições, com o propósito de alcançar as metas e objetivos de um curso. Esse processo, segundo Graves (2000:149), dá-se num movimento contínuo, que envolve a tomada de decisões e a criatividade e vai desde a adequação e planejamento para a utilização de um livro pré-determinado, até o desenvolvimento de todo o material que será utilizado em sala de aula; como é o caso deste trabalho. Tal movimento contínuo acontece, pois, é o professor que determina quais atividades serão realizadas na aula, a seqüência das atividades, o tempo gasto com cada uma delas e a dinâmica que será utilizada durante o desenvolvimento; se individual, em dupla ou em pequenos grupos. Além disso, na maioria das vezes, o professor é quem decide quais atividades serão adaptadas, substituídas ou mesmo suprimidas para atingir as necessidades daquele grupo em especial.

Graves (2000:151) argumenta que o material didático reflete o conhecimento e as crenças do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Outro fator que pode influenciar também essa elaboração ou escolha é a visão que o professor tem sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos daquele contexto determinado.

Na visão de Graves (2000:151) e seus colaboradores, no processo de elaboração de material, o professor deve levar em conta o conhecimento prévio do aluno, bem como aquilo que é relevante para ele, fora da sala de aula. Partindo desse ponto, o professor poderá introduzir o conhecimento novo, retomando e expandindo aquilo que o aluno já conhece.

De acordo com Graves (2000:152), o material deve contribuir para que o aluno adquira confiança para utilizar o idioma dentro e fora da sala de aula. Para tanto, é importante que o material possibilite o uso efetivo da língua, motivando o aluno a fazer descobertas, propondo a análise e a solução de problemas. Nesse aspecto, Graves (2000:153) ressalta que as atividades propostas devem ajudar o aluno a desenvolver habilidades específicas da língua, que são necessárias nas situações reais de comunicação. Para isso, devem favorecer a integração das habilidades comunicativas de falar, ouvir, ler e escrever. Além disso, devem apresentar estratégias, que desenvolvam tais habilidades, para que estas possam ser transferidas para outras áreas do conhecimento e especialmente para situações do cotidiano.

Para Graves (2000:154-155), o material didático deve conter textos diversificados, autênticos ou realistas, que proporcionem ao aluno o contato com diferentes gêneros textuais. Logo, as atividades devem promover a compreensão da organização textual, do contexto e da função social desses textos. Além disso, devem favorecer a compreensão da diversidade cultural dos falantes da língua estrangeira, contrastando com a cultura local e em que medida a cultura pode influenciar na produção textual.

Na visão de Graves (2000:155), o professor deve privilegiar o uso de diferentes materiais, de tal forma que possam atender a diferentes necessidades de aprendizagem. Aliado a isso, deve variar a dinâmica e os agrupamentos na sala de aula, assim os alunos serão expostos a diferentes tipos de prática e poderão desempenhar diferentes papéis.

Para Leffa (2003:13) a produção de materiais é uma “seqüência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem.” De acordo com Leffa (2003:13) essa seqüência de atividades deve envolver minimamente quatro etapas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Para Leffa (2003:13) essas quatro etapas

“devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo.” De acordo com Leffa (2003:14), a etapa de análise envolve um levantamento das necessidades e interesses dos alunos, suas características pessoais, anseios e expectativas. Além disso, Leffa (2003:14) argumenta que é necessário que o material esteja adequado ao conhecimento do aluno e que o conhecimento prévio sirva de “andaime para que ele alcance o que ainda não sabe.”

Segundo Leffa (2003:15) a etapa de desenvolvimento envolve a definição dos objetivos, a definição da abordagem, das atividades e dos recursos a serem utilizados e deve ser feita após o levantamento de necessidades e interesses. Para Leffa (2003:15) a definição clara dos objetivos dá “direção à atividade que está sendo desenvolvida e ao uso do material.” Os objetivos, de acordo Leffa (2003:15) podem ser gerais ou específicos, dependendo do período de duração das atividades.

Na etapa de desenvolvimento, Leffa (2003:28) enfatiza dois critérios básicos pelos quais as atividades devem ser ordenadas: facilidade e necessidade. Pelo critério de facilidade inicia-se pelo que é mais fácil e simples para o aluno, progredindo gradativamente para o que é mais difícil e complexo para o aluno. Pelo critério da necessidade, começa-se pelo que é mais necessário, útil e com retorno imediato para o aluno.

Na visão de Leffa (2003:31-32), na etapa da implementação há três situações que devem ser consideradas, que vão demandar estratégias diferentes de implementação, como segue:

- 1) o material vai ser usado pelo próprio professor - a implementação se dá de modo intuitivo, o próprio professor explica oralmente o que deve ser feito;

- 2) o material será utilizado por outro professor - há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado com os alunos;
- 3) o material será usado diretamente pelo aluno sem a presença do professor - essa situação requer mais cuidado e apresenta dois grandes desafios: a) estabelecer contato com o aluno, oferecendo o que ele precisa, descendo ao seu nível de conhecimento mas sem distorcer a complexidade do saber e b) tentar prever o que pode acontecer, ou seja, é preciso ter uma idéia das possíveis dúvidas do aluno.

A quarta etapa - a avaliação de materiais - segundo Leffa (2003:35-36), pode ser feita de modo informal ou formal. Na avaliação informal o próprio professor que elaborou o material vê como esse material funciona e o reformula para usar com outros grupos de alunos. A avaliação formal pode ser feita por consultoria de um especialista ou por questionários e entrevistas com os alunos ou ainda, por meio da observação, na qual o pesquisador terá acesso ao que os alunos fazem com o material e não apenas ao que dizem. De acordo com Leffa (2003:35), a avaliação formal pode ser feita também por meio de protocolos, que são preenchidos pelos alunos no desenvolvimento das tarefas solicitadas pelo material. Nesses protocolos os alunos procuram expressar o “que estão pensando, demonstrando assim os tipos de raciocínio em que estão envolvidos, as estratégias de aprendizagem que estão usando e as atitudes que estão desenvolvendo.”

A avaliação da unidade didática (Anexo 1) em estudo nesta pesquisa foi feita de modo formal, por meio de questionários (Anexo 2), nos quais procurou-se investigar as percepções dos alunos sobre a unidade didática, sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas, sobre a aprendizagem e sobre a interação do grupo. No que se refere à

unidade didática, buscou-se verificar as percepções dos alunos sobre o seu design. Quanto às atividades pedagógicas, além de avaliá-las em vários aspectos que serão abordados posteriormente, os alunos deveriam exemplificar as respostas dadas e justificá-las. Dessa forma, buscou-se verificar se o conteúdo apresentado na unidade didática e as estratégias de aprendizagem aplicadas foram assimiladas e utilizadas por esses alunos. Além disso, investigou-se, também, a interação do grupo e as atitudes desses alunos diante da aprendizagem de língua inglesa.

Neste capítulo, apresentei a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa: a retrospectiva histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a proposta curricular para a EJA-LE (2002a), os PCN-LE (1998) e a visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Finalmente, foram apresentados alguns critérios sobre a elaboração e avaliação de materiais didáticos.

No próximo capítulo descrevo a metodologia, o contexto de pesquisa, os participantes, a unidade didática e os procedimentos para coleta e análise dos dados utilizados nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento a abordagem metodológica utilizada e as razões para a escolha pela linha qualitativa, viabilizada por meio de um estudo de caso. Em seguida, apresento a descrição do contexto em que a pesquisa ocorreu, os participantes envolvidos na pesquisa e suas características para o estudo, as aulas de inglês, os instrumentos de coleta de dados utilizados e, ao final, os procedimentos seguidos para a análise dos dados.

2.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

O foco desta pesquisa é investigar as percepções de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre uma unidade didática e sobre a aprendizagem própria e do grupo. Foi realizada no contexto de sala de aula e conduzida por mim professora-pesquisadora, fato que me levou a escolher o estudo de caso como metodologia de pesquisa. Para dar sustentação metodológica ao trabalho, baseio-me nos pressupostos teóricos de Yin (2005) e André (1995).

De acordo com Yin (2005:19), o estudo de caso é uma das muitas maneiras de fazer pesquisa em ciências sociais que representa a estratégia preferida quando se colocam questões de pesquisa do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos ou ainda, quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Dessa forma, Yin (2005:20) aponta que o estudo de caso pode ser utilizado em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo. Argumenta que, o estudo de caso permite uma investigação em

que se preservam as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real.

Segundo Yin (2005:22-23), os estudos de caso podem ser: a) explanatórios; b) exploratórios ou c) descritivos. A escolha consiste em três fatores distintos: a) no tipo de questão de pesquisa proposta; b) na extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais atuais e c) no grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em oposição a acontecimentos históricos.

Nesse sentido, André (1995:30-31) reitera que podemos estudar um caso específico presente na sala de aula, um programa, uma instituição educacional ou um grupo de alunos. Em tais investigações devem ser enfatizadas as situações do cotidiano escolar com toda a sua complexidade e dinamismo. Na perspectiva de André (1995:31), o estudo de caso deve ter limites bem definidos visando à compreensão da unidade em particular. Segundo a autora, essa delimitação não impede que o pesquisador esteja atento ao contexto e as inter-relações que nele ocorrem como um todo orgânico, ou seja, um processo dinâmico.

Para André (1995:41-42) este tipo de pesquisa da e na prática educativa nos permite conhecer as situações vividas no cotidiano escolar, suas relações e interações. Permite ainda compreender os papéis desempenhados pelos sujeitos no espaço escolar onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados de maneira dinâmica.

Nesse aspecto, André (1995:42-44) sugere que vida escolar seja estudada em pelo menos três dimensões: a) a institucional ou organizacional; b) a instrucional ou pedagógica; c) a sociopolítica/cultural. Segundo a autora, a dimensão institucional ou organizacional envolve os aspectos referentes ao contexto da prática

escolar, levando em conta as formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação de seus agentes, recursos humanos e materiais disponíveis, enfim todos os aspectos inerentes ao acontecer diário da vida escolar. Já a instrucional ou pedagógica se dá nas relações de ensino onde há o encontro entre professor-aluno-conhecimento, nessa dimensão estão inclusos os objetivos e conteúdos de ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e aluno e ainda, as formas de se avaliar o ensino e a aprendizagem. Segundo a autora, esse encontro define-se, por um lado, pela apropriação ativa dos conhecimentos por parte dos alunos, que é mediada pelo professor, e, por outro lado, por um processo de interação em que estão presentes os componentes afetivos, cognitivos, morais, éticos, políticos, sociais, culturais, as expectativas e os valores que permeiam as interações humanas, tanto dos alunos como do professor. Para a autora, outra dimensão fundamental no estudo da vida escolar é a sociopolítica/cultural, que deve incluir uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas, os valores e concepções presentes na sociedade. A autora considera que tal estudo baseado nas situações do cotidiano escolar, deve levar em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações, num movimento constante da prática para a teoria, com uma volta à prática para assim transformá-la.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, cujo objetivo é investigar, em nível instrucional ou pedagógico, as percepções que um grupo limitado de alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública tem sobre uma unidade didática implementada na sala da aula e suas percepções sobre a aprendizagem própria e do grupo. A unidade didática em estudo foi elaborada por um grupo de professores da escola pública no programa “A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática”, comentado na introdução deste trabalho, e teve seu embasamento teórico nos PCN-

LE (Brasil, 1998a), busco investigar também, como esse material didático pode contribuir para a aprendizagem do grupo. Além disso, serão apresentados ao leitor dados de cunho organizacional e sociopolítico/cultural que configuram o contexto desta pesquisa.

2.2 O CONTEXTO DE PESQUISA

Nesta seção do capítulo de metodologia, apresento o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, apresento a escola onde leciono, o grupo de professores de inglês, a comunidade escolar, os participantes da pesquisa, a descrição da unidade didática (Anexo 1) em estudo e as aulas de inglês.

2.2.1 A ESCOLA

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública da zona leste da cidade de São Paulo que foi fundada em 7 de outubro de 1975. Segundo um levantamento feito pela própria unidade escolar, os alunos ali matriculados são moradores da Cidade Nova São Miguel e dos arredores como Vila Curuçá, Vila Progresso e Vila Verde.

A unidade escolar atende por volta de 2000 alunos, distribuídos em 4 períodos, sendo: no primeiro período, das 6h50 às 10h55, 5 salas de Ensino Fundamental I que atendem aos alunos do ciclo I, (1ª a 4ª séries), e 10 salas de Ensino Fundamental II que atendem aos alunos do ciclo II (5ª e 8ª séries); no segundo período, das 11h00 às 15h00, são 15 salas de Ensino Fundamental I; no terceiro período, das 15h00 às 19h00 são 2 salas de Ensino Fundamental I (4ª série) e 13 salas de Ensino Fundamental II (6ª e 7ª séries). Os alunos da Educação de

Jovens e Adultos (EJA) são atendidos apenas no quarto período, das 19h00 às 23h05, estão distribuídos em 2 salas de Ensino Fundamental I, (1ª a 4ª séries), e 8 salas de Ensino Fundamental II, (5ª e 8ª séries).

O prédio da unidade escolar é bem conservado e semestralmente são feitas a pintura geral da unidade e a reposição de vidros. As salas de aula, os corredores, o pátio e os banheiros são limpos todos os dias. O prédio é dividido em três pisos, sendo dois acessíveis por escadas. No piso térreo localiza-se a sala da direção, a secretaria, dois banheiros destinados ao quadro funcional e aos visitantes, a sala dos professores com uma sala conjugada para reuniões, a sala de coordenação pedagógica, a cozinha, a despensa, o pátio coberto e dois banheiros destinados aos alunos e alunas. A escola conta ainda com uma sala de leitura, uma sala destinada às aulas reforço, uma sala onde ficam guardados os equipamentos destinados às atividades de educação física e duas quadras poliesportivas, uma delas coberta.

O primeiro andar é composto por 6 salas de aula, já no segundo andar há 5 salas de aula e uma sala de informática educativa. Há também um prédio anexo composto por mais 4 salas de aula e um anfiteatro .

O quadro funcional é formado por 23 professores titulares de Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries), 35 professores titulares de Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) e 30 professores adjuntos . No quadro de apoio há 28 agentes escolares entre pessoal da cozinha, conservação, vigilância e inspetores de alunos e secretaria. A escola apresenta uma boa estrutura física e organizacional sendo uma referência na região.

2.2.1.1 O GRUPO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

A equipe docente de Língua Inglesa da qual faço parte é composta de 3 professores, todos efetivos e titulares nos cargos com mais de 10 anos de magistério e trabalhando na mesma unidade há mais de 5 anos. Todos são formados em Letras, porém, eu sou a única envolvida no programa “A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática.” Trabalho no terceiro período, das 15h00 às 19h00 com os alunos Ensino Fundamental II (6ª e 7ª séries) e no quarto período, das 19h00 às 23h05 com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o segundo professor trabalha junto comigo no terceiro período e complementa a sua carga horária em outra escola municipal; além disso, também trabalha em outra escola da rede pública estadual. A terceira professora trabalha no primeiro período, das 6h50 às 10h55 com os alunos do Ensino Fundamental II (5ª e 8ª séries). Temos um bom relacionamento, porém nossos encontros se limitam a entrada e saída do período e às reuniões anuais de planejamento, onde todos os profissionais da unidade se reúnem para discutir e planejar o ano letivo. Dessa forma, não desenvolvemos projetos conjuntos, cada professor desenvolve seus próprios conteúdos e os aplica somente em suas turmas durante o ano letivo.

2.2.1.2 A COMUNIDADE ESCOLAR

De acordo com uma pesquisa, por iniciativa da coordenação pedagógica no ano de 2004 com o intuito de conhecer melhor a comunidade que frequenta a escola, constatou-se que a comunidade no entorno da escola sofre com vários problemas, que vão desde moradia inadequada à falta de saneamento básico e atendimento

hospitalar. Essa comunidade é predominantemente composta por pessoas oriundas do nordeste do país que vieram para São Paulo em busca de uma vida melhor. Grande parte da população local tem uma renda salarial baixa, que vai de 1 a 3 salários mínimos. Quanto à escolaridade, descobriu-se que há uma descontinuidade no processo de escolarização, pois, dos concluintes do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries), são poucos os concluem o Ensino Médio ou curso técnico, e dos que concluem o Ensino Médio uma parcela menor ainda migra para o Ensino Superior. O fator alarmante, porém não ignorado, é o elevado número de pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries). Este pode ser um dos fatores que determina a baixa renda desses moradores e eleva a procura pelos cursos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que os torna muito importantes para o desenvolvimento da região.

2.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção apresento os participantes desta pesquisa: a professora-pesquisadora, as turmas focais e os respectivos alunos focais.

2.3.1 A PROFESSORA-PESQUISADORA

Desde o Ensino Fundamental tive interesse pela língua inglesa, fazia todos os exercícios propostos pelos professores e auxiliava os demais colegas em suas dúvidas. Sempre estudei em escolas públicas da periferia de São Paulo onde morava e não tive oportunidade de freqüentar institutos de idiomas naquela época.

Ao terminar o Ensino Médio optei pelo curso de Letras para aprender e para ensinar Inglês, curso este que finalizei em 1993, sem, no entanto

alcançar o meu objetivo que era o uso efetivo do idioma. Diante dessa lacuna, procurei um instituto de idiomas para assim expandir meus conhecimentos sobre a língua que gostaria de ensinar.

Em 1997, fui aprovada no concurso público da Prefeitura do Município de São Paulo e ingressei como Professora Titular de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa, cargo que ocupo até hoje, na escola onde esta pesquisa foi realizada. Além da escola pública, trabalho em um instituto de idiomas desde 2005. Com a vivência da sala de aula, percebi que a educação continuada se faz necessária na vida do professor. A partir disso, busquei oportunidades de aprendizado, tomando parte em oficinas oferecidas por editoras de livros didáticos e em palestras oferecidas por instituições de ensino. Foi nessa busca pelo conhecimento que tomei contato com o programa “A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática” oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em parceria com a Associação Cultura Inglesa São Paulo; detalhado posteriormente, do qual participei durante os anos de 2004 e 2005. No final do programa, senti-me motivada a continuar meus estudos e procurei o programa de pós-graduação LAEL, no qual ingressei em 2006.

2.3.2 AS TURMAS FOCAIS

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública da zona leste da cidade de São Paulo, com cinquenta alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA que é um curso semestral, de 4 séries distribuídas em 2 anos, ministradas no período noturno, equivalendo aos 4 anos do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries), antigamente denominado Supletivo ou Suplência.

As aulas semanais de inglês, utilizadas para a coleta dos dados, foram ministradas por mim professora-pesquisadora, no período de outubro a dezembro de 2006, perfazendo um total de 18 aulas, distribuídas em 10 semanas de coleta, para as turmas 4º termos A e B da Educação de Jovens e Adultos, que equivalem ao 4º ano do ciclo II, antiga 8ª série no período noturno. O 4º termo A contava com 30 alunos matriculados, as duas aulas ocorriam às quartas-feiras; o 4º termo B contava com 20 alunos matriculados e as aulas ocorriam às terças-feiras e quartas-feiras, no 2º semestre de 2006.

Antes de iniciar as atividades pedagógicas informei aos alunos que implementaria uma unidade didática com os alunos dos 4º termos A e B do período noturno, que seriam minhas turmas focais para a pesquisa de mestrado que estava empreendendo. Informei-os também, de que todos receberiam cópias do material e participariam normalmente das aulas, porém, usaria as respostas dos questionários respondidos por aqueles que participassem de todas as atividades propostas. Além disso, fazia também algumas gravações em áudio e fazia anotações das aulas com a finalidade de coletar os dados necessários à pesquisa. Depois da conversa com os alunos entreguei os formulários de participação para que assinassem.

2.3.3 OS PARTICIPANTES FOCAIS

Dos 50 alunos matriculados nas turmas 4º termo A e 4º termo B, escolhidas para a pesquisa, foram selecionados como participantes focais os 5 alunos que haviam participado de todas as aulas em que a unidade didática foi implementada, que responderam aos 6 questionários que serviram de instrumento de coleta de dados e estiveram presentes nas 4 aulas que foram gravadas em áudio. Assim, o grupo focal compôs-se de 2 alunos do 4º termo A, um homem com 19

anos e uma mulher com 39 anos e 3 alunos do 4º termo B, um homem com 42 anos e duas mulheres com 42 e 33 anos respectivamente.

A seguir, apresento os participantes focais desta pesquisa e faço uma breve descrição de cada um deles. As informações sobre idade, estado civil, número de filhos, perfil socioeconômico, razões que os levaram a deixar a escola e a retornar a ela e, continuidade dos estudos, foram obtidas por meio do questionário nº. 2 - Perfil (Anexo 2 b), que foi respondido no dia 17 de outubro de 2006. Já as informações sobre a participação e o comportamento foram obtidas pelas anotações do diário da professora, durante e após as atividades pedagógicas. A fim de garantir sigilo e preservar as identidades dos participantes todos os nomes utilizados aqui são fictícios.

Éderson, aluno do 4º termo A, tem 19 anos, é solteiro, sem filhos, trabalha como auxiliar de manutenção e tem uma renda mensal na faixa de 1 a 3 salários mínimos. Alega ter ficado apenas um ano fora da escola porque precisava trabalhar para manter-se e ajudar em casa. Pretende prosseguir os estudos no Ensino Médio em instituição pública, no sistema da EJA. Em seus comentários diz: *“sei que com o estudo completo ficará mais fácil ter um emprego com um bom salário e me trará muitos conhecimentos.”* Éderson tem um bom relacionamento com os colegas e foi o mais participativo nas aulas, isto é, realizou as atividades propostas, questionou quando teve dúvidas e demonstrou desejo de ampliar seus conhecimentos durante as aulas. Ele afirmou: *“Estou gostando muito das atividades de pesquisa pois me ajudam a praticar e refletir.”*

Maria das Graças, aluna do 4º termo A, tem 42 anos, é casada, tem 4 filhos, é estudante, sem renda própria. Ficou fora da escola por 15 anos porque na adolescência não teve tempo de estudar e depois de casada, dedicou-se ao cuidado dos filhos. Pretende prosseguir os estudos no Ensino Médio em instituição pública no sistema da EJA.

Maria das Graças tem um bom relacionamento com os colegas que se sentam próximos a ela; apesar de ser um pouco tímida, participa das aulas de inglês. Em seus comentários afirmou que: *“A melhor coisa que tem é estudar é estudando que a pessoa se atualiza.”*

Maria Nilza, aluna do 4º termo B, tem 39 anos, é casada, tem 2 filhos, declara-se do lar, sem renda própria. Ficou fora da escola por 22 anos para trabalhar. Pretende prosseguir os estudos no Ensino Médio em instituição pública no sistema da EJA. Maria Nilza tem um bom relacionamento com os colegas, é alegre e muito participativa. Em seus comentários Maria Nilza afirmou: *“ao ter voltado a estudar aprendi coisas novas.”*

Siderval, aluno do 4º termo B, tem 42 anos, é casado, tem 2 filhos, exerce diversas ocupações dentre elas motorista, motociclista, pedreiro, eletricitista e encanador. Sua renda mensal está na faixa de 1 a 3 salários mínimos, não declarou quanto tempo ficou afastado da escola, no entanto, declarou que retornou por incentivo e necessidade pessoal. Pretende prosseguir os estudos no Ensino Técnico em instituição pública no curso de Mecânica, pretende ainda cursar o Ensino Superior no curso de Engenharia Mecânica. Siderval é participativo nas aulas de inglês e tem um bom relacionamento com os colegas.

Zilda, aluna do 4º termo B, tem 33 anos, é solteira, sem filhos e trabalha como diarista. Sua renda mensal está na faixa de 1 a 3 salários mínimos. Ficou fora da escola por 19 anos para trabalhar. Pretende prosseguir os estudos no Ensino Médio em instituição pública no sistema da EJA. Zilda é tímida e apresenta muita dificuldade na escrita em língua portuguesa, tem um bom relacionamento com os colegas que se sentam próximos a ela.

Segundo os relatos apresentados, podemos considerar que o motivo principal que levou esses alunos a deixarem de estudar, foi a necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento familiar ou cuidar dos filhos, como citou uma participante. Os motivos que os trouxeram de volta aos bancos escolares são comuns a todos: o crescimento pessoal e profissional.

Quanto ao prosseguimento dos estudos, todos os participantes manifestaram o interesse em dar continuidade no Ensino Médio; o foco é a instituição pública no sistema da EJA. Entretanto, apenas o participante Siderval mencionou o Ensino Técnico, mais especificamente o curso de Mecânica Geral, também foi o único a mencionar o Ensino Superior em Engenharia Mecânica. Este fato pode ser um indício de que muitos dos alunos da EJA ainda não vislumbrem o Ensino Superior como um alvo ao seu alcance.

2.4 A UNIDADE DIDÁTICA

A unidade didática *Ad(d) some English to your life!* foi elaborada no curso “Reflexão sobre a ação: o professor de Inglês aprendendo e ensinando”, conforme mencionado na Introdução deste trabalho, nos módulos Reflexão V e Reflexão VI, por um grupo de 16 professores-alunos, do qual eu fazia parte, sob orientação das professoras do curso, no segundo semestre de 2005. A unidade foi concebida com base nos PCN-LE (Brasil, 1998), no levantamento de interesses e necessidades, nos princípios de avaliação e elaboração de materiais didáticos, componentes discutidos ao longo do curso. Dessa forma, a unidade didática foi preparada pelo grupo de professores-alunos tendo como público alvo os alunos do 4º ano do ciclo II do Ensino Fundamental II, antiga 8ª série e os alunos do primeiro ano do Ensino

Médio, uma vez que a maioria do grupo trabalhava com essas séries. Em seu desenho inicial, a unidade didática teve sua aplicação estimada em 12 aulas. Neste trabalho, porém, realizou-se ao longo de 18 aulas, distribuídas em 10 semanas, conforme explicado adiante.

Como já indiquei anteriormente, senti-me desafiada a expandir este trabalho para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como público alvo a série final do ciclo, ou seja, o 4º termo, que corresponde ao 4º ano do ciclo II do Ensino Fundamental II, 8ª série. O que me motivou a aplicar a unidade didática com este grupo de alunos foi em primeiro lugar a ausência de material destinado aos grupos de EJA, que é um público diferenciado, como já mencionado anteriormente. Em segundo lugar, foi o próprio assunto nela abordado, pois são textos na sua maioria autênticos, retirados de revistas internacionais e Internet que abordam temas que fazem parte do cotidiano dos alunos em geral, não se restringindo a uma faixa etária específica. Além disso, o 4º termo da EJA corresponde ao 4º ano do ciclo II do Ensino Fundamental II, 8ª série, e vai ao encontro do público alvo estabelecido pelos professores-alunos durante a elaboração da unidade.

Essa unidade focaliza o gênero propaganda (AD) em inglês, é composta de 7 partes baseadas em 3 propagandas principais: *Learning from Coke: AD!* (AD1), *3 Musketeers Chocolate* (AD2), *Pearl Drops* (AD3); que foram retiradas de revistas internacionais (americanas), com seus respectivos textos e imagens, distribuída em 16 páginas² (Anexo 1).

² Será mantida a paginação original da unidade didática (Anexo 1) na apresentação das atividades. As páginas 1 e 2 não entraram pois são a apresentação e o sumário.

A unidade teve como foco principal o desenvolvimento da compreensão escrita dos alunos. A estrutura da unidade didática pode ser visualizada no quadro 2.1.

Partes	Atividades	Localização
1 - Videoclipe Coliseum: A battle between Coke and Pepsi.	4 atividades pedagógicas sobre o videoclipe. Excertos de textos retirados da Internet sobre o Coliseum.	Páginas 3, 4
2 - Different Texts	Excertos de textos de diferentes gêneros com 1 atividade para fazer associação entre o tipo textual e a classificação em inglês.	Página 4
3 - Learning from Coke: Ad! (AD 1)	12 atividades pedagógicas explorando a propaganda e 1 atividade extra, sugerida pela professora, para expansão de vocabulário. 3 caixas explicativas com dicas sobre a organização da propaganda, cognatos e vocabulário.	Páginas 5, 6, 7
4 - The three Musketeers 3 Musketeers Chocolate (AD 2)	Excerto de texto retirado da Internet sobre a obra de Alexandre Dumas. 10 atividades pedagógicas explorando a propaganda. 2 caixas explicativas com dicas sobre a organização da propaganda e vocabulário.	Páginas 8, 9, 10,11
5 - Pearl Drops Evaluation 1 – Reading and Comprehending an Ad (AD 3)	9 atividades pedagógicas explorando a propaganda.	Páginas 11, 12
6 - Understanding the 3 ads in order to produce an ad	5 atividades pedagógicas explorando itens das propagandas: Coke, 3 Musketeers Chocolate, Pearl Drops Toothpaste. 1 caixa explicativa com dicas sobre a elaboração da propaganda. Post reading – Sugere 2 tópicos para discussão.	Páginas 13, 14
7 - Final Task	10 questões avaliativas sobre uma propaganda que deve ser escolhida pelo aluno.	Página 15
We will we will rock you	Letra da música veiculada no videoclipe.	Página 16

Quadro 2.1 - Estrutura da unidade didática.

2. 4.1 OS OBJETIVOS E CONTEÚDOS DA UNIDADE DIDÁTICA

A compreensão escrita é a habilidade comunicativa enfocada na unidade didática. Os objetivos que norteiam essa unidade são:

Capacitar o aluno a:

- ler criticamente um anúncio (letramento na língua materna e estrangeira).
- caracterizar o tipo de texto por meio de suportes contextuais, tais como, títulos, fotos, imagens, etc.
- compreender criticamente o conteúdo sistêmico de alguns aspectos da propaganda escrita, tais como, o uso de:
 - expressões coloquiais (intertextualidade);
 - frases persuasivas;
 - elementos avaliativos;
 - verbos no imperativo.
- Discutir questões de ética, consumo e cidadania.
- Vincular o que se faz em sala de aula com o mundo exterior.
- Conhecer outra cultura como forma de compreensão do mundo em que vive.

No aspecto referente ao conhecimento prévio, de mundo e conteúdos atitudinais, foram explorados os seguintes conteúdos:

- imagéticos;
- reflexão sobre ética, consumo e cidadania e suas práticas sociais;
- reflexão sobre informações de aspectos legais na propaganda;
- levantamento de hipóteses sobre propagandas que podem ser consideradas enganosas.

No que diz respeito ao conhecimento da organização textual, foram abordados os seguintes itens:

- a organização textual de uma propaganda;
- compreender a finalidade da frase persuasiva do texto;
- reconhecer informações de aspectos legais na propaganda e a forma pela qual são apresentadas.

Já em relação ao conhecimento sistêmico foram explorados:

- uso de cognatos;
- uso dos adjetivos em propagandas e suas intenções;
- uso dos adjetivos para falar sobre a personalidade;
- uso do imperativo em propagandas e suas intenções;
- expressões de uso coloquial;
- uso dos comparativos;
- verbos no tempo presente.

Foram explorados na unidade os conteúdos para trabalhar com estratégias, como:

- utilização de inferências a partir da leitura dos conteúdos imagéticos, contextuais e conhecimento de mundo;
- predição;
- seleção;
- skimming;
- scanning;
- uso do dicionário.

A seguir, apresento a aplicação da unidade didática (Anexo 1) durante as aulas de inglês.

2.4.2 A APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

A aplicação da unidade didática foi feita durante as aulas de inglês ministradas por mim, professora-pesquisadora, no segundo semestre de 2006, no período de 04 de outubro de 2006 a 06 de dezembro de 2006, totalizando 18 aulas, em que foram coletados os dados para a pesquisa. Na grade curricular da Educação de Jovens e Adultos, a disciplina Língua Inglesa conta com duas aulas semanais de 45 minutos de duração cada, que podem ocorrer em dias alternados ou em seqüência.

Para o 4º termo A as duas aulas semanais estavam previstas para quarta-feira, porém, 4 dessas aulas ocorreram em outros dias da semana, devido a outras atividades escolares e feriados. Para o 4º termo B as aulas estavam previstas para terça-feira e quarta-feira.

Dessas 18 aulas, 6 ocorreram com as duas turmas conjuntamente. Essas aulas ocorreram nos dias 4, 5 e 6 de dezembro de 2006 das 19h30 às 21h00 com 10 alunos das duas turmas e tiveram a duração de 90 minutos. Nesse período, os alunos já haviam sido dispensados pelos professores de outras disciplinas. Sendo assim, formalizei o meu convite junto aos alunos e a direção da escola para que pudessemos finalizar o trabalho com a unidade didática, sem, no entanto, vincular o comparecimento a qualquer nota ou outro privilégio.

Observando-se os quadros 2.2 e 2.3, que apresentam o que foi feito nas aulas das duas turmas, nota-se que houve diferença na ordem de realização das atividades em virtude de a maioria das aulas da turma 4º termo A terem sido seqüenciais, e as aulas da turma 4º termo B em dias alternados. Todavia, foi possível aplicar todo o conteúdo previsto na unidade didática (Anexo 1) para as duas turmas.

Para melhor visualização, as figuras 2.1, 2.2 e 2.3 indicam a distribuição das aulas.

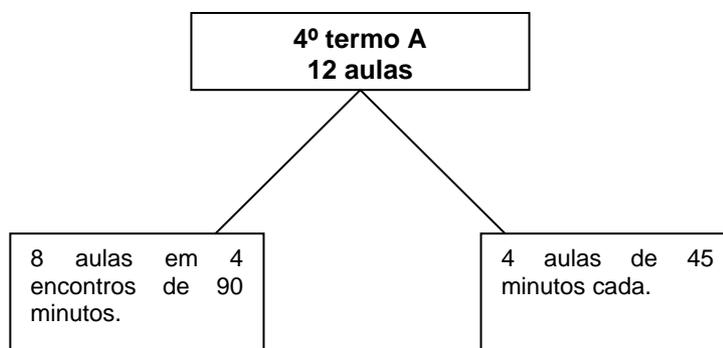


Figura 2.1 – Distribuição das aulas 4º termo A.

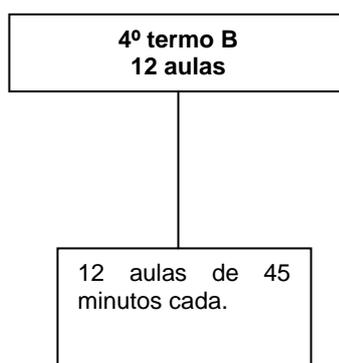


Figura 2.2 – Distribuição das aulas 4º termo B.

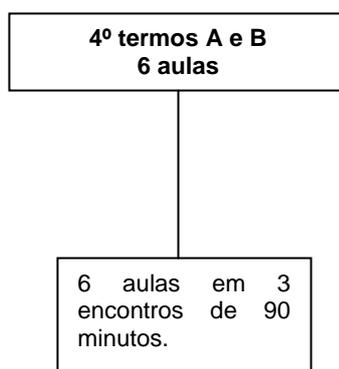


Figura 2.3 – Distribuição das aulas 4º termos A e B.

A seguir, os quadros 2.2, 2.3 e 2.4 indicam as aulas em que a unidade didática foi implementada para cada turma, bem como as aulas ministradas conjuntamente.

O quadro 2.2 ilustra o que foi feito nas 12 aulas do 4º termo A. Além de indicar as atividades e conhecimentos explorados em cada aula.

Coleta	O que foi feito	Atividades	Conhecimento Explorado
4º termo A			
04/10/2006 Aulas 1 e 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer uma introdução à unidade didática de forma atraente, integrando imagem e som com o uso da televisão e do DVD. 2. Fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o local e as personagens envolvidas, a situação em cena e o produto anunciado 3. Inferir sobre as práticas sociais daquele período da história 4. Inferir sobre a intenção do publicitário ao escolher este cenário. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Part 1 - (p. 3) - com uso do vídeo. 2. Responder ao questionário nº 1- (Anexo 2a) 	Mundo e textual
17/10/2006 Aula 3	Responder ao questionário nº 2 - Perfil (Anexo 2b)	Coletar os dados dos alunos.	
25/10/2006 Aulas 4 e 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar os textos retirados da Internet sobre o Coliseu 2. Mostrar a formatação de um texto retirado da Internet 3. Falar sobre a função dos <i>hiperlinks</i> 4. Identificar a fonte dos textos 5. Fazer a leitura rápida dos textos (<i>Scanning</i>) 6. Caracterizar o tipo de texto através de suportes contextuais como: <ul style="list-style-type: none"> • Títulos, fotos e imagens. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Part 1 – Textos sobre o Coliseu (p. 3) 2. Atividades 1 a 4 (p. 3 e 4) 3. Part 2 - (p. 4) 4. Responder ao questionário nº 3 (Anexo 2c) 	Mundo, textual e sistêmico
06/11/2006 Aula 6	Responder ao questionário nº. 4 (Anexo 2d)		
08/11/2006 Aulas 7 e 8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura do conteúdo imagético na propaganda 2. Identificar o produto anunciado 3. Assinalar o público alvo para o produto 4. Discutir sobre o que os alunos levam em consideração ao assistir/ ler uma propaganda 5. Ler sobre a organização textual da propaganda 6. Ler a definição de cognato 7. Localizar cognatos e adjetivos no texto 8. Fazer a associação entre palavras e figuras 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Part 3: Learning from Coke: AD! 2. Atividades 1, 2 (p. 5) 3. Atividades 3, 4, 5, 6 (p. 6) 	Mundo, Textual, sistêmico
13/11/2006 Aula 9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceituar os adjetivos e fazer a leitura 2. Utilizar os adjetivos para qualificar as moças 3. Conceituar advérbios de frequência 4. Leitura dos advérbios em inglês 5. Introduzir Why/Because 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades 7 e 8 (p. 6) 2. Atividades 9 e 10 (p. 7) 3. Formar as frases com adjetivos que justifiquem a resposta <p>Para Casa: Atividade extra (Anexo 3)</p>	Textual e sistêmico
24/11/2006 Aula 10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular a participação oral dos alunos durante a correção das atividades 2. Viabilizar a discussão para a elaboração da propaganda e esclarecer dúvidas sobre a apresentação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Correção de atividade extra (Anexo 3) 2. Correção da atividade 10 (p. 7) 3. Divisão em grupos para discutir as atividades 1, 2, 3, 4 (p.15) <p>Para Casa: Atividades 3 e 4 (p.14)</p>	Textual e sistêmico
29/11/2006 Aulas 11 e 12	Apresentar uma propaganda preparada pelo grupo utilizando a língua inglesa de forma oral e escrita.	<p>Apresentação da propaganda</p> <p>Para casa: Questionário nº. 5 (Anexo 2e)</p>	Mundo, textual e sistêmico

Quadro 2.2 - Aulas, atividades e conhecimento explorado - 4º termo A.

O quadro 2.3 ilustra o que foi feito nas 12 aulas do 4º termo B. Além de indicar as atividades e conhecimentos explorados em cada aula.

Coleta	O que foi feito	Atividades	Conhecimento Explorado
4º termo B 04/10/2006 Aula 1	1. Fazer uma introdução à unidade didática de forma atraente, integrando imagem e som com o uso da televisão e do DVD 2. Fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o local e as personagens envolvidas, a situação em cena e o produto anunciado 3. Inferir sobre as práticas sociais daquele período da história 4. Inferir sobre a intenção do publicitário ao escolher este cenário	1. Part 1 - (p. 3) - com uso do vídeo 2. Responder ao questionário nº 1 - (Anexo 2a)	Mundo e textual
10/10/2006 Aula 2	1. Apresentar os textos retirados da Internet sobre o Coliseu 2. Mostrar a formatação de um texto retirado da Internet 3. Falar sobre a função dos <i>hyperlinks</i> 4. Identificar a fonte dos textos	1. Part 1 –Textos sobre o Coliseu (p. 3)	Mundo, textual e sistêmico
17/10/2006 Aula 3	Responder ao questionário nº 2 - Perfil (Anexo 2b)	Coletar os dados dos alunos.	
18/10/2006 Aula 4	1. Fazer a leitura rápida dos textos (<i>Scanning</i>) 2. Caracterizar o tipo de texto através de suportes contextuais como: • Títulos, fotos e imagens.	Part 2 - (p. 4)	Textual e sistêmico
25/10/2006 Aula 5	1. Leitura do conteúdo imagético na propaganda 2. Identificar o produto anunciado 3. Assinalar o público alvo para o produto 4. Discutir sobre o que os alunos levam em consideração ao assistir/ ler uma propaganda	1. Part 3 - Atividades 1, 2 (p. 5) 2. Atividade 3 (p. 6) 3. Responder ao questionário nº 3 (Anexo 2c)	Mundo, textual, sistêmico
31/10/2006 Aula 6	1. Ler sobre a organização textual da propaganda 2. Ler a definição de cognato 3. Localizar cognatos e adjetivos no texto 4. Fazer a associação entre palavras e figuras 5. Conceituar os adjetivos e fazer a leitura	1. Atividades 4, 5, 6, 7 (p. 6)	Mundo, textual e sistêmico
07/11/2006 Aula 7	Responder ao questionário nº. 4 (Anexo 2d)	Para Casa: Atividade extra (Anexo 3)	
08/11/2006 Aula 8	1. Utilizar os adjetivos para qualificar as moças 2. Conceituar advérbios de frequência 3. Leitura dos advérbios em inglês 4. Introduzir Why/Because	1. Atividades 7 e 8 (p. 6) 2. Atividades 9 e 10 (p. 7) 3. Formar as frases com adjetivos que justifiquem a resposta	Textual e sistêmico
21/11/2006 Aula 9	Estimular a participação oral dos alunos durante a correção das atividades	1. Correção de atividade extra (Anexo 3) 2. Correção da atividade 10 (p. 7) Para Casa: Atividades 3, 4 (p.14)	Textual e sistêmico
22/11/2006 Aula 10	1. Viabilizar a discussão para a elaboração da propaganda e esclarecer dúvidas sobre a apresentação	Divisão em grupos para discutir as atividades 1, 2, 3, 4 (p.15)	Mundo, textual e sistêmico
28/11/2006 Aula 11	1. Esclarecer dúvidas sobre a apresentação da propaganda	Correção da atividade 4 (p.14)	Textual e sistêmico
29/11/2006 Aula 12	Apresentar uma propaganda preparada pelo grupo utilizando a língua inglesa de forma oral e escrita	Apresentação da propaganda Para casa: questionário nº. 5 (Anexo 2e)	Mundo, textual e sistêmico

Quadro 2.3 - Aulas, atividades e conhecimento explorado - 4º termo B.

O quadro 2.4 indica as semanas e o que foi feito com as duas turmas conjuntamente. Além de apresentar as atividades desenvolvidas e o tipo de conhecimento explorado em cada aula.

Coleta 4º termos A e B	O que foi feito	Atividades	Conhecimento Explorado
04/12/2006 Aulas 13,14	<ol style="list-style-type: none"> Localizar informações específicas no texto, como: <ul style="list-style-type: none"> nome do escritor nome da obra o assunto onde foi publicada a obra quando foi publicada a fonte de onde o texto foi retirado a data que o texto foi consultado na Internet Identificar o produto anunciado Identificar o público alvo e justificar a resposta Observar os componentes imagéticos disponíveis no texto Justificar o uso da expressão GOD'S GIFT TO WOMEN, em letras maiúsculas e destacadas Localizar 5 cognatos no texto 	<ol style="list-style-type: none"> Atividades 11 e 12 (p. 7) Pre-reading, Scanning (p. 8) Atividades 1, 2 (p. 9) 	Textual e sistêmico
05/12/2006 Aulas 15,16	<ol style="list-style-type: none"> Reconhecer 3 adjetivos na frase retirada do texto Justificar o uso dos adjetivos nessa propaganda Reconhecer quem é o alvo da expressão "<i>Oh the delicious arrogance of it all!</i>" Reconhecer a ausência do verbo "<i>to be</i>" na expressão "<i>Big on chocolate, not on fat!</i>" Opinar se a frase persuasiva do texto seria capaz de convencê-lo a comprar o produto Aplicar a expressão "<i>I am big on</i>" relacionando-a a atividades sugeridas na atividade Reconhecer adjetivo e comparativo com exemplos na lousa 	<ol style="list-style-type: none"> Atividades 3, 4, 5 e 6 (p. 9) Atividades 7, 8, 9 (p. 10) 	Textual e sistêmico
06/12/2006 Aulas 17,18	<ol style="list-style-type: none"> Proceder à leitura do conteúdo imagético na propaganda Identificar o produto anunciado Perceber a organização geral do texto Classificar palavras por categorias: adjetivos e comparativos Apresentar a expressão coloquial <ul style="list-style-type: none"> Put more bite in/into something Reconhecer os itens constitutivos da propaganda Introduzir o falso cognato Reconhecer a frase persuasiva 	<ol style="list-style-type: none"> Atividade 10 (p.11) Atividades 1, 2, 3, 4 (p.11) Atividades 5, 6, 7, 8, 9 (p.12) Atividade 1 (p.12) Atividade 2 (p.13) Discussão final Post Reading - Atividades 1 e 2 (p.14) Responder ao questionário nº 6 (Anexo 2f) 	Mundo, textual, sistêmico

Quadro 2.4 - Aulas, atividades e tipo de conhecimento explorado - 4º termos A e B.

Na primeira aula de implementação da unidade foram usados o aparelho de DVD e a televisão como recursos pedagógicos, uma vez que a introdução à unidade didática foi feita com um videoclipe promocional.

As atividades pedagógicas, em sua maioria, foram realizadas em pares ou pequenos grupos na sala de aula. Esses agrupamentos, quando indicados pela professora, eram feitos pelos próprios alunos, sem que a professora pré-determinasse os pares. Algumas dessas atividades pedagógicas foram destinadas como atividades para casa que deveriam se realizadas fora da sala de aula. Tal atitude deu-se na expectativa de maximizar o tempo de contato dos alunos com a unidade didática e ao mesmo tempo concluir toda a implementação. Da mesma forma, o questionário nº 5 (Anexo 2e), foi respondido em casa, depois que os alunos elaboraram e apresentaram a propaganda e foi devolvido à professora na aula seguinte.

A correção das atividades pedagógicas era feita em sala de aula, tanto de forma escrita como oral. Logo de início esclareci aos alunos que eles não seriam penalizados por uma eventual pronúncia inadequada em inglês, mas que todos poderíamos usufruir o momento e aprender juntos. Dessa forma, poderia integrar também a fala e propiciar o desenvolvimento da habilidade oral desses alunos. Os momentos de correção das atividades de forma oral tornaram-se desafiadores pois os alunos demonstravam a vontade de pronunciar corretamente as palavras e frases apresentadas. Durante as aulas de inglês havia um clima de descoberta, nos quais era permitido sorrir e tentar novamente.

A seguir, apresento os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta: 6 questionários que foram respondidos pelos alunos (Anexo 2), sendo um questionário perfil, de onde foram retirados os dados pessoais dos alunos, 4 questionários que foram respondidos durante a implementação da unidade didática e um questionário que foi respondido após a última atividade pedagógica proposta na unidade didática. Foram elaborados, pela professora-pesquisadora, 2 diários reflexivos sobre as aulas do 4º termo A, 3 diários reflexivos sobre as aulas do 4º termo B e 3 diários reflexivos sobre as aulas das duas turmas conjuntamente, totalizando 8 diários. Além disso, foram feitas 2 gravações em áudio das aulas do 4º termo A, uma gravação de aula do 4º termo B e uma gravação de aula das duas turmas conjuntamente, totalizando 4 gravações.

A seqüência de aplicação dos questionários, dos diários reflexivos e das gravações de áudio foi feita de acordo com o cronograma de aulas de cada turma, assim alguns instrumentos de coleta de dados foram aplicados em dias diferentes, o que poderá ser visualizado nos quadros 2.5, 2.6 e 2.7 adiante.

2.5.1 QUESTIONÁRIOS

De acordo com Nunan (1992:143), os questionários são instrumentos muito utilizados para a coleta de dados especialmente pela facilidade que apresentam no momento de análise. Segundo Nunan (1992), os questionários podem ser constituídos por perguntas abertas, por perguntas fechadas ou mesmo pela combinação dos dois tipos. Nos questionários com perguntas fechadas, o entrevistado é direcionado

para respostas padronizadas, preestabelecidas pelo entrevistador, o que pode facilitar o processo de análise. Por outro lado, no questionário constituído por perguntas abertas, o entrevistado pode expressar-se livremente. Para o autor, os questionários com perguntas abertas podem fornecer uma gama maior de informações por parte do entrevistado, o que pode ser vantajoso para o pesquisador.

Os 6 questionários aplicados nesta pesquisa foram compostos por perguntas abertas, fechadas e algumas de múltipla escolha para levantar informações relativas à aprendizagem dos alunos, suas percepções sobre facilidades e dificuldades ao fazer as atividades propostas, suas percepções sobre o formato da unidade didática e sobre a interação do grupo.

O questionário nº. 1 (Anexo 2a), continha 2 perguntas abertas e uma pergunta fechada sobre as percepções do aluno sobre a aprendizagem, a aplicação das atividades e grau de dificuldade. Esse questionário foi aplicado em 04 de outubro de 2006 para as duas turmas, no final das aulas 1 e 2 para o 4º termo A e aula 1 para o 4º termo B (ver quadros 2.5 e 2.6), correspondendo aos conteúdos iniciais da unidade didática (Anexo 1, p. 3 - 4). Os alunos responderam o questionário na sala de aula e houve necessidade de explicação detalhada sobre o que deveria ser feito, uma vez que os alunos não estavam acostumados com a atividade de responder questionários. O tempo gasto com a explicação e o preenchimento do questionário foi de aproximadamente 15 minutos.

O questionário nº. 2 – perfil (Anexo 2b), continha 4 perguntas abertas e 4 perguntas fechadas e um campo para comentários e tinha como objetivo coletar os dados pessoais e socioeconômicos dos alunos, identificar as causas da evasão escolar, os motivos que os trouxeram de volta à escola e a perspectiva de continuidade dos estudos. Esse questionário foi aplicado na aula 3, em 17 de outubro de 2006 (ver

quadros 2.5 e 2.6) para as duas turmas. Os alunos responderam o questionário na sala de aula e houve necessidade de explicação sobre o que deveria ser feito; em especial nos campos com alternativas gerais sobre faixa salarial e número de filhos, tive de esclarecer que seria necessário escolher apenas a opção adequada para cada um. Muitos alunos pareciam pensativos ao deparam-se com as indagações sobre o tempo e o motivo da evasão escolar. Para a conclusão de todo o processo, incluindo as explicações, foram necessários aproximadamente 35 minutos.

O questionário nº. 3 (Anexo 2c) continha 5 perguntas abertas e 2 perguntas fechadas que versavam sobre o conhecimento de língua inglesa advindos das atividades realizadas, o grau de dificuldade e a interação. Além disso, contemplava também a avaliação das atividades quanto a: assunto, grau de interesse, tipo de instruções, ilustrações, vocabulário e colaboração do grupo. Esse questionário foi aplicado em 25 de outubro de 2006 no final das aulas 4 e 5 para o 4º termo A e aula 5 para o 4º termo B (ver quadros 2.5 e 2.6), correspondendo aos conteúdos das partes 2 e 3 da unidade didática (Anexo 1, p. 4 - 6). Os alunos responderam o questionário na própria sala de aula e sua aplicação durou aproximadamente 15 minutos. Para esse questionário foram necessários apenas os esclarecimentos gerais do que deveria ser feito.

O questionário nº. 4 (Anexo 2d) continha 2 perguntas fechadas, com 5 opções cada, que abordavam as atividades pedagógicas da unidade didática que haviam sido realizadas até aquele momento (Anexo 1, p. 3, 4, 5, 6). O propósito desse questionário era verificar se o aluno seria capaz de aplicar o conhecimento da organização textual, o conhecimento sistêmico e algumas estratégias propostas na unidade didática como: reconhecer e caracterizar textos diversos, observando o formato, título, o tipo de letra e imagens; nomear partes de um anúncio e onde o mesmo é veiculado e reconhecer palavras cognatas. Além

disso, o questionário continha a avaliação das atividades quanto a: assunto, grau de interesse, tipo de instruções, ilustrações, vocabulário. Havia também, uma pergunta de auto-avaliação sobre o envolvimento do aluno nas atividades propostas. O questionário foi aplicado na aula 6, em 06 de novembro de 2006, para o 4º termo A e na aula 7, em 07 de novembro de 2006, para o 4º termo B (ver quadros 2.5 e 2.6). A aplicação durou aproximadamente 35 minutos. Os alunos apresentaram lentidão no manuseio do material para localizar os exemplos solicitados nas questões. Acredito que a falta de hábito de manusear o material confrontando com as questões de localização tenham sido a razão da lentidão.

O questionário nº. 5 (Anexo 2e) foi entregue aos alunos no final das aulas 11, 12 para o 4º termo A e aula 12 para o 4º termo B (ver quadros 2.5 e 2.6), em 29 de novembro de 2006. Esse questionário versava sobre a atividade de elaboração de uma propaganda (Anexo 1, p. 15) e continha 3 perguntas abertas sobre os sentimentos do aluno ao preparar a propaganda; suas emoções ao apresentar a propaganda e qual foi o ganho dessa atividade para o aprendizado do aluno. Havia, também, uma questão que avaliava o envolvimento do grupo durante a elaboração e apresentação da propaganda. Por ser um questionário com questões abertas, que requisitavam mais detalhes concernentes aos sentimentos e atitudes dos alunos solicitei que o mesmo fosse respondido em casa e entregue na aula seguinte. Além disso, estávamos chegando ao final do período letivo e necessitávamos de tempo para concluir as atividades.

Finalmente, o questionário nº. 6 (Anexo 2f) foi aplicado para as duas turmas conjuntamente nas aulas 17, 18 (ver quadro 2.7), em 06 de dezembro de 2006, após a realização da atividade pedagógica de discussão final (Anexo 1, p.14), na qual se propunha a discussão de temas relativos a ética e cidadania encontrados na propaganda 3 *Musketeers*. O questionário apresentava uma avaliação geral do

trabalho e era composto de uma pergunta aberta que versava sobre as percepções do aprendizado de conteúdo de língua inglesa, oferecendo exemplos. Além disso, continha uma pergunta fechada que apresentava uma lista de atividades desenvolvidas em sala de aula para que os alunos escolhessem as mais interessantes. Havia também, uma questão fechada apresentando 7 itens relacionados à avaliação do aprendizado de conteúdos sistêmico e estratégico abordados na unidade didática, e uma pergunta fechada, com 5 alternativas que avaliavam a unidade didática quanto a: ilustrações; enunciados; tempo gasto com a unidade; atividades pedagógicas e os textos utilizados na unidade didática. Nesse questionário havia também, uma pergunta aberta que versava sobre o interesse do grupo e um campo para comentários e sugestões. A aplicação desse questionário durou aproximadamente 20 minutos. Nessa oportunidade foram necessárias apenas as explicações gerais de como responder ao questionário, pois os alunos já se mostravam mais seguros de como responder e de como manusear a unidade didática.

2.5.2 DIÁRIO REFLEXIVO

Segundo Nunan (1992:118-120), os diários são ferramentas introspectivas que podem ser usadas na investigação do processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Os diários podem ser usados tanto por alunos, como por professores, ou por outros participantes que estejam observando o processo. O foco da observação pode ser: o professor e seu modo de ensinar, o aluno e seu processo de aprendizagem ou mesmo a interação professor-aluno ou o processo ensino-aprendizagem.

Na visão de Bailey (1990:215, apud Nunan1992:120), os diários são anotações que retratam as experiências pessoais durante o processo

de ensino ou aprendizagem de uma língua, mostrando-se úteis tanto para pesquisa, como para a educação contínua de professores. Os diários da professora-pesquisadora foram instrumentos utilizados nesta pesquisa. Durante esse processo foram feitos 8 diários reflexivos, sendo que, 2 diários foram escritos nas aulas do 4º termo A, 3 diários foram escritos nas aulas do 4º termo B e 3 diários foram escritos nas aulas das duas turmas conjuntamente. Nesses diários procurei registrar os momentos que para mim apresentaram-se mais relevantes; as minhas percepções sobre a participação dos alunos nas aulas, suas reações durante as atividades, as minhas percepções sobre a aprendizagem do grupo e também as reflexões sobre o que achei adequado ou inadequado durante aquele período. Além disso, anotei os procedimentos que utilizei durante a aula para apresentar as atividades e também os procedimentos utilizados para esclarecer dúvidas.

Os diários foram feitos na sala, durante as aulas, em folhas de rascunho e posteriormente foram transcritos no sistema computacional Word, em uma tabela, juntamente com os meus planos de aula.

2.5.3 GRAVAÇÕES EM ÁUDIO

As gravações em áudio foram feitas em sala de aula durante a implementação da unidade didática. Foram gravadas 2 aulas do 4º termo A, uma aula do 4º termo B e uma aula dos 4º termos A e B conjuntamente, perfazendo 4 gravações. O meu objetivo era o de registrar os momentos de interação entre os alunos e com a unidade didática. Assim, deixava o gravador ligado sobre uma das mesas, na qual algum grupo estava realizando as atividades, com a intenção de capturar esses momentos de interação. Esse instrumento serviu também para registrar a interação entre a professora e os alunos, além de ter sido um instrumento de reflexão sobre a minha prática em sala

de aula. Para melhor visualização do leitor, apresento a seguir os quadros 2.5, 2.6 e 2.7 que indicam o cronograma da coleta de dados com as duas turmas em separado e conjuntamente, apresentando as aulas e os respectivos instrumentos utilizados.

O quadro 2.5 ilustra o cronograma e os instrumentos de coleta de dados utilizados com o 4º termo A.

Dia de coleta	Aulas	Instrumentos utilizados para a coleta de dados		
		Questionários	Diários reflexivos	Gravações em áudio
04/10/2006	1 e 2	Questionário nº. 1	X	
17/10/2006	3	Questionário nº. 2 - Perfil		
25/10/2006	4 e 5	Questionário nº. 3		
06/11/2006	6	Questionário nº. 4		
24/11/2006	10			X
29/11/2006	11, 12	Questionário nº. 5 (respondido em casa)	X	X

Quadro 2.5 – Cronograma e instrumentos de coleta de dados 4º termo A.

O quadro 2.6 ilustra o cronograma e os instrumentos de coleta de dados utilizados com o 4º termo B.

Dia de coleta	Aulas	Instrumentos utilizados para a coleta de dados		
		Questionários	Diários reflexivos	Gravações em áudio
04/10/2006	1	Questionário nº. 1	X	
17/10/2006	3	Questionário nº. 2 - Perfil		
25/10/2006	5	Questionário nº. 3		
31/10/2006	6		X	
07/11/2006	7	Questionário nº. 4		
29/11/2006	12	Questionário nº. 5 (respondido em casa)	X	X

Quadro 2.6 – Cronograma e instrumentos de coleta de dados 4º termo B.

O quadro 2.7 ilustra o cronograma e os instrumentos de coleta de dados utilizados com as duas turmas 4º termos A e B.

Dia de coleta	Aulas	Instrumentos utilizados para a coleta de dados		
		Questionários	Diários reflexivos	Gravações em áudio
04/12/2006	13,14		X	
05/12/2006	15,16		X	
06/12/2006	17,18	Questionário nº. 6	X	X

Quadro 2.7 – Cronograma e instrumentos de coleta de dados 4º termos A e B.

A seguir, apresento os procedimentos utilizados para análise dos dados.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Conforme indicado anteriormente, os instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa foram: 6 questionários (Anexos 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f) respondidos pelos alunos, sendo um questionário para levantar o perfil dos alunos, 4 questionários que foram respondidos durante a implementação e um questionário após a última atividade pedagógica proposta na unidade didática; 8 diários reflexivos da professora-pesquisadora e 4 gravações de aulas em áudio.

O primeiro passo em relação aos dados foi a organização cronológica de todos os questionários em um saco plástico transparente com uma cópia do questionário em branco. O passo seguinte foi a transcrição dos questionários recebidos para o processador de texto Word. Ao término da coleta, verifiquei que 5 alunos haviam respondido a todos os questionários. Depois disso, retomei as perguntas dos questionários no processador de texto Word e agrupei seqüencialmente as respostas dadas por esses alunos para cada pergunta. O propósito era de organizar e identificar nesses dados, subsídios para responder as minhas perguntas de pesquisa:

1. Quais são as percepções dos alunos sobre a unidade didática aplicada?
2. Que percepções os alunos têm sobre sua própria aprendizagem ao utilizar o material?
3. Como a visão de aprendizagem de língua estrangeira proposta no material favorece a interação do grupo?

Depois de agrupar todos os dados por ordem de questionário, procurei destacar tudo aquilo que, a meu ver, poderia responder as perguntas de pesquisa e armazenei-as em um arquivo de texto Word.

Em seguida, relacionei as perguntas e respostas dos questionários com as perguntas de pesquisa para estabelecer os vínculos entre elas e conseqüentemente, poder categorizar os dados.

Assim, para a pergunta de pesquisa 1 selecionei do questionário nº. 1 (Anexo 2a) as respostas para a pergunta 3, que versava sobre o grau de dificuldade das atividades pedagógicas. Do questionário nº. 3 (Anexo 2c) as respostas para as perguntas 2, 3, 4 e 7, que versavam sobre: a) os conhecimentos advindos da unidade didática que poderiam ser úteis para o cotidiano do aluno e que pudessem estender-se a outras disciplinas; b) as dificuldades e facilidades encontradas na execução das atividades pedagógicas e c) uma avaliação pessoal sobre os vários itens da unidade didática. Do questionário nº. 4 (Anexo 2d) foram consideradas as respostas para a pergunta 2, que avaliava as atividades da unidade didática quanto a: ilustrações, instruções e o vocabulário apresentado. Do questionário nº. 6 (Anexo 2f) foram consideradas as respostas para a pergunta 2, que focalizava as atividades avaliadas como mais interessantes e as respostas para a pergunta 5, que também propunha uma avaliação pessoal sobre a unidade didática.

Para a pergunta de pesquisa 2 selecionei do questionário nº. 1 (Anexo 2a) as respostas para a pergunta 1, que investigava a percepção dos alunos sobre o tipo de conhecimento que as atividades pedagógicas proporcionaram e a pergunta 2, que focaliza a apresentação e o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Do questionário nº. 3 (Anexo 2c) selecionei as respostas para a pergunta 1, que focalizava as percepções de aprendizagem de língua inglesa. Do questionário 4 (Anexo 2d) considerei as respostas para a pergunta 1, que versava sobre a aprendizagem de conhecimento sistêmico e a pergunta 3, que abordava a aprendizagem de conhecimento atitudinal. Do questionário nº. 5 (Anexo 2e) foram selecionadas as respostas para a pergunta 1 e para a pergunta 2 que focalizavam as percepções dos alunos sobre o

que o foi aprendido ao elaborarem a propaganda e sobre os sentimentos e emoções oriundos dessa aprendizagem. Do questionário nº. 6 (Anexo 2f), as respostas para as perguntas 1 e 3 que propunham uma avaliação sobre o aprendizado de língua inglesa e de conteúdos sistêmico e estratégico.

Por fim, para a pergunta de pesquisa 3 selecionei do questionário nº. 3 (Anexo 2c), as respostas para as perguntas 5 e 6 que focalizam o trabalho em grupo durante a elaboração e apresentação da propaganda. Do questionário nº. 5 (Anexo 2e) foram selecionadas as respostas para a pergunta 3 que também focalizavam o trabalho em grupo. Do questionário 6 (Anexo 2f) foram consideradas as respostas para a pergunta 4 que investigava se houve aumento de interesse do grupo pelas aulas de inglês em virtude da utilização da unidade didática (Anexo 1).

Quanto aos 8 diários reflexivos feitos à mão, estes foram transcritos no editor de texto Word. Os diários reflexivos foram instrumentos importantes que auxiliaram na análise dos dados, pois, por meio deles, pude comparar as minhas observações e impressões relacionadas ao processo de implementação da unidade didática, sobre o processo de ensino-aprendizagem e a minha prática docente com as respostas dos alunos.

As 4 gravações em áudio também foram transcritas no editor de texto Word. Os dados das gravações em áudio foram usados concomitantemente com os dados dos diários reflexivos da professora-pesquisadora, ou seja, enquanto eu analisava as percepções dos alunos sobre a unidade didática, sobre a aprendizagem e a interação do grupo nos questionários, buscava nas transcrições de áudio depoimentos que corroborassem suas opiniões.

Quanto à análise dos dados advindos dos questionários, as repostas selecionadas, conforme indicado anteriormente, foram analisadas, buscando por meio de expressões e de escolhas lexicais feitas pelos alunos e comparando-as aos dados dos diários e gravações em áudio, indícios de quais elementos eram contemplados nas percepções referentes à unidade didática, à própria aprendizagem e à interação do grupo. Esses indícios possibilitaram a identificação das categorias apresentadas abaixo:

- Percepções relacionadas à unidade didática quanto às:
 - atividades propostas;
 - ilustrações;
 - instruções.

Neste trabalho classifiquei-as como aspectos referentes ao design da unidade.

- Percepções sobre a aprendizagem:
 - conteúdo estratégico;
 - conteúdo sistêmico (itens lingüísticos e de organização textual);
 - conteúdo atitudinal;
 - conteúdo diverso.
- Percepções sobre a interação:
 - com e do grupo;
 - com a professora.

Neste capítulo, descrevi a abordagem metodológica, o contexto de pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, bem como os procedimentos para análise. A seguir, passo para o capítulo de apresentação e discussão dos resultados desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados da análise dos dados coletados procurando responder às perguntas de pesquisa que se seguem:

1. Quais são as percepções dos alunos sobre a unidade didática aplicada?
2. Que percepções os alunos têm sobre sua própria aprendizagem ao utilizar o material?
3. Como a visão de aprendizagem de língua estrangeira proposta no material favorece a interação do grupo?

O capítulo divide-se em três seções. Na primeira seção apresento e discuto os resultados referentes às percepções que os alunos revelam sobre a unidade didática *Ad(d) some English to your life!* em relação ao design, enfocando as instruções e as ilustrações dos textos e atividades pedagógicas propostas.

Na segunda seção, apresento e discuto as percepções de aprendizagem de língua inglesa e de outros conteúdos que os alunos revelam, bem como os sentimentos sobre si mesmos e seus pares. Finalmente na terceira seção, apresento as percepções dos alunos sobre a interação com e do grupo e com a professora.

3.1 PERCEPÇÕES SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA

Nesta seção, o foco da análise centra-se nas questões referentes à percepção dos alunos no que diz respeito à unidade didática. Conforme indicado nos procedimentos de análise, essas percepções foram classificadas na categoria denominada design.

3.1.1 O *DESIGN* DA UNIDADE DIDÁTICA

Nesta seção, o foco da análise é o *design* da unidade didática, que abrange questões relativas às atividades pedagógicas propostas, às ilustrações e às instruções.

Antes de comentar aspectos do design trago alguns comentários gerais sobre a aplicação da unidade didática que acredito serem relevantes. O primeiro deles refere-se a dar para os alunos um material apostilado no qual eles podem acompanhar e usar durante as aulas de inglês. Esse fato mostrou-se positivo para os alunos da EJA que normalmente não têm material didático para as aulas de inglês, conforme ilustra o comentário feito pela aluna Zilda, abaixo:

Zilda: **“Eu achei mais fácil trabalhar com a apostila tudo fica mais claro e fácil de fazer.”**

Da mesma forma, as atividades pedagógicas propostas na unidade didática por serem diferentes do que esses alunos estão acostumados, parecem ser um fator positivo, pois criam interesse por parte do aluno, conforme comentário do aluno Éderson:

Éderson: **“Estou gostando muito das atividades, pois me dão conhecimentos e me ajudam a entender o inglês.”**

A atividade inicial, da parte 1 da unidade didática (Anexo 1) previa a apresentação de um videoclipe para os alunos como preparação para as próximas atividades. A utilização de recursos diferenciados, como televisão e vídeo, causou um impacto positivo nesses alunos. O fato é mencionado pelos alunos Maria das Graças e Éderson e corrobora pesquisas como as de Tonetti (2007) sobre a importância do uso de vídeos em sala de aula para aguçar o interesse dos alunos e colaborar com o aprendizado.

Maria das Graças: “A apresentação **foi importantíssima**, foi através da atividade [que] **pude ampliar meus conhecimentos** por tanto **foi maravilhoso poder assistir o vídeo...**”

Éderson: “foi **muito interessante**, pois **me proporcionou conhecimentos** e **me divertiu** ao mesmo tempo. E **espero muitas outras** [atividades] **iguais porque me ajudaram a conhecer e assim posso ainda mais participar da aula...**”

Além de mostrar-se consciente do conhecimento adquirido o aluno Éderson tem a expectativa de que as outras atividades sejam iguais àquela para que possa *“ainda mais participar da aula”*. Isso pode ser um indício de que a atividade pedagógica alcançou o interesse do aluno e cumpriu com o objetivo estabelecido de motivar o aluno a participar da aula. Por outro lado, isso pode ser também um indício de que as atividades desenvolvidas antes da unidade didática não despertavam o interesse dele. Da mesma forma, o aluno Siderval considerou a atividade como coadjuvante no aprendizado e considera uma pena que o tempo da aula seja curto.

Siderval: “Ótimo / a apresentação foi brava **pena que o tempo é curto**. O desenvolvimento da atividade foi bom **pode melhorar para o meu aprendizado.**”

Já, a aluna Zilda declara que gostaria de mais tempo para expandir seus conhecimentos a partir das informações abordadas na aula.

Zilda: “Foi **super legal** gostaria que tivesse mais tempo pra dialogar e **descobrir através do conhecimento como é feito divulgação de imagem e escolha da música e letra.**”

A declaração da aluna Zilda leva a crer que o assunto abordado era do interesse da aluna e a atividade pedagógica pôde suscitar nela o desejo de obter mais informações. Nos dois casos, os alunos Siderval e Zilda sinalizam que a aula deveria ser mais longa. Aliás, o fator tempo das aulas ser considerado curto pelos alunos é bastante reiterado nos dados, pois ele aparece várias vezes nos comentários do aluno Siderval, por exemplo:

Siderval: “**Uma das melhores aulas** precisam aumentar o tempo de aulas [de inglês].”

Siderval: “**45 minutos de aula é pouco** + a professora ensina muito bem.”

Siderval: “45 mts de aula é muito pouco.”

Esses dados mostram subsídios importantes para quando da elaboração de materiais didáticos. O primeiro deles é a questão de que o aluno possua algum tipo de material em mãos para realizar as atividades propostas em aula. O segundo diz respeito a elaborar atividades que criem interesse e despertem a motivação para a aprendizagem, conforme será reiterado ao longo desta apresentação, e ao mesmo tempo sejam alinhadas a aspectos que parecem trazer prazer para o aluno. O vídeo demonstrou ser um bom exemplo. Esses resultados podem, portanto, trazer subsídios para o uso de materiais didáticos para esse contexto escolar e também para o Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, quanto ao dado tempo, isto é, aulas de curta duração, este é um dado que foge à ação de sala de aula,

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 72

mas que acredito poderia ser levado para discussão no contexto da escola e talvez levado a instâncias superiores como um alerta, especialmente num momento em que a qualidade de ensino vem sendo polemizada e discutida no país.

Passo agora a apresentar os dados da categoria design no que se refere ao item atividades pedagógicas. Porém, esse item se desdobra e abrange as percepções dos alunos quanto ao assunto, o vocabulário e a escolha dos textos. Nesse levantamento foram utilizados os dados dos questionários nº. 3 (Anexo 2c), nº. 4 (Anexo 2d) e nº. 6 (Anexo 2f) que continham perguntas fechadas referentes ao design da unidade didática.

O quadro 3.1 apresenta as respostas desses alunos à pergunta 7 do questionário nº. 3 (Anexo 2c) que contemplava as atividades, o assunto abordado e o vocabulário usado nas atividades. As respostas para a pergunta 2 do questionário nº. 4 (Anexo 2d) que focalizava as atividades e o vocabulário, além das respostas para a pergunta 5 do questionário nº. 6 (Anexo 2f) que avaliava as atividades propostas na unidade.

Questionário nº. 3	Sim	Não	Questionário nº. 4	Sim	Não	Questionário nº. 6	Sim	Não
a) As atividades são atraentes?	5	0	a) As atividades foram interessantes?	5	0	d) As atividades propostas na unidade foram:		
b) O assunto é interessante?	5	0				Interessantes	5	0
						de fácil compreensão e execução	2	0
						de difícil compreensão e execução	0	0
f) O vocabulário usado nas atividades é difícil?	5	0	d) O vocabulário usado nas atividades foi fácil?	4	1	-		

Quadro 3.1 - Design da unidade didática – Atividades Pedagógicas

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 73

As respostas assinaladas para o subitem atividades propostas foram positivas. Os 5 alunos classificaram as atividades como atraentes e interessantes. Além disso, ao final da aplicação 2 alunos acrescentaram que as atividades propostas foram de fácil compreensão e execução. Tais respostas são indícios de que as atividades pedagógicas propostas na unidade didática (Anexo 1) foram aprovadas pelos alunos.

Quanto ao assunto apresentado nas atividades, as respostas assinaladas foram unânimes, apontando que o assunto abordado foi interessante.

O vocabulário utilizado nas atividades pedagógicas no início da aplicação da unidade foi assinalado como difícil por todos os alunos. Por outro lado, conforme a aplicação da unidade foi progredindo a visão desses alunos parece se modificar. Quatro alunos assinalaram que o vocabulário usado nas atividades foi fácil. Nesse questionário apenas um aluno assinalou a resposta negativa para o vocabulário.

Em relação ao item atividades pedagógicas da categoria design, há ainda um subitem a ser comentado, isto é, a seleção de textos que compuseram a unidade didática. No questionário nº. 6 (Anexo 2f), havia uma pergunta dedicada e esse subitem. O quadro 3.2. ilustra as respostas dadas à essa pergunta:

Os textos utilizados na unidade didática foram:	Questionário nº. 6		
	Interessantes	de fácil leitura e compreensão	de difícil leitura e compreensão
	4	1	0

Quadro 3.2 - Design da unidade didática – Textos

Como demonstrado no quadro 3.2, os textos utilizados na unidade didática foram classificados como interessantes por 4 alunos e um aluno assinalou que os textos utilizados na unidade didática foram de

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 74

fácil leitura e compreensão. Não houve resposta negativa para esse subitem, o que é um indício da aprovação dos textos.

No questionário nº. 6 (Anexo 2f), pergunta 2, foram listadas as atividades realizadas durante a implementação da unidade didática. Nessa questão os alunos deveriam assinalar as atividades que foram as mais interessantes na opinião deles.

O quadro 3.3 apresenta as respostas desses alunos à pergunta 2, do questionário nº. 6 (Anexo 2f) referente às atividades pedagógicas assinaladas como as mais interessantes.

2. Assinale quais foram as atividades mais interessantes para você na unidade didática: (Assinale com um X quantas alternativas quiser)	Éderson	Maria das Graças	Maria Nilza	Siderval	Zilda
a) Videoclipe da Pepsi e discussão sobre a propaganda, o local e seus participantes. (página 1)	X	X	X	X	X
b) Leitura de textos diversos (páginas 3, 4, 8)	X	X	X	X	X
c) Ler e compreender uma propaganda escrita (páginas 5, 9, 11)	X	X	X	X	X
d) Atividades de compreensão da propaganda escrita (páginas 5, 6, 9, 10, 11,12,13).	X	X	X	X	X
e) Adjetivos utilizados para qualificar e descrever pessoas e objetos (páginas 6,7, 9, 11, 13).	X	X	X	X	X
(f)Vocabulário: cognatos (páginas 6, 9)	X	X	X	X	X
g) Atividades de vocabulário – geral. (páginas 6, 7, 11,12, 14)	X	X	X	X	X
h) Como uma propaganda é elaborada e os meios de circulação. (páginas 5, 10, 11, 13, 15).	X	X	X	X	X
i) Discussão sobre questões de consumo, ética e cidadania.	X	X	X	-	X
j) Outra atividade que não foi mencionada. Qual?	-	-	-	-	-

Quadro 3.3 - Design da unidade didática – Atividades mais interessantes

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 75

A alternativa que se referia à discussão sobre consumo, ética e cidadania, não foi assinalada pelo aluno Siderval. Porém, as demais alternativas apresentadas foram assinaladas por todos os alunos, que as classificaram como as mais interessantes. Tal percepção por parte dos alunos é um indício de que as atividades pedagógicas atingiram o objetivo de despertar o interesse dos alunos e com isso motivá-los ao aprendizado dos conteúdos trabalhados na unidade didática.

Outro aspecto, ainda referente às percepções relacionadas às atividades pedagógicas, diz respeito ao grau de dificuldade encontrado nas atividades. Um componente previsto do design foi elaborar uma unidade didática com o intuito de expor o aluno a diferentes desafios para a aprendizagem, com diferentes graus de dificuldade. Dessa forma, a cada atividade realizada, o aluno deveria estar mais familiarizado com o idioma. Após a realização das atividades pedagógicas 1, 2, 3 e 4, das páginas 3 e 4 da unidade didática (Anexo 1) referente ao videoclipe e aos excertos sobre o Coliseu, os alunos responderam a pergunta 3 do questionário nº. 1 (Anexo 2a).

O quadro 3.4 ilustra as respostas desses alunos à pergunta 3 do questionário nº. 1 (Anexo 2a), que apresentava três alternativas quanto ao grau de dificuldade da atividade e solicitava uma justificativa .

Qual é a sua opinião sobre a o grau de dificuldade da atividade de hoje:	Grau de dificuldade	Respostas
Por que: _____	Nenhuma dificuldade	0
	Pouca dificuldade	0
	Média dificuldade	5
	Muita dificuldade	0

Quadro 3.4 – Design da unidade – Grau de dificuldade das atividades

Observe-se que todos os alunos assinalaram a alternativa “média dificuldade.” Quatro desses alunos justificaram suas respostas, que serão apresentadas a seguir.

Éderson: “**Não entendo exatamente a linguagem utilizada**, mas com o auxílio da minha professora foi **mais fácil e interessante**.”

Para o aluno Éderson o grau de dificuldade foi atribuído à linguagem utilizada na atividade. Pode-se inferir que, a dificuldade esteja associada à falta de contato com o idioma e, conseqüentemente, à falta de conhecimento sistêmico, uma vez que os excertos de textos e os enunciados estavam em inglês. Por outro lado, o mesmo aluno pontua que houve auxílio da professora e isso contribuiu para que a atividade fosse realizada com mais facilidade e de forma interessante.

Maria Nilza: “**O tempo foi pouco** para melhora o nosso entendimento.”

A aluna Maria Nilza considera que o tempo de duração da aula influenciou no nível de dificuldade. Para essa aluna houve pouco tempo para entender e conseqüentemente realizar a atividade.

Siderval: “**45 minutos de aula e pouco** + a professora ensina muito bem.”

O aluno Siderval reitera que o tempo de duração da aula influenciou no nível de dificuldade. Por outro lado, Siderval aponta também para a atuação da professora como um fator facilitador.

Zilda: “**Gostaria que o tempo da aula fosse mais longo nunca me interessei por Inglês** gosto muito do jeito na qual a senhora ensina com tanto entusiasmo e dedicação [...]”

No comentário da aluna Zilda, parece que o fator tempo é percebido de outra maneira, ela gostaria que o tempo de aula fosse maior, porém, este não parece ser o fator principal que contribuiu para o grau de dificuldade mencionada. Além disso, Zilda menciona que nunca se interessou por Inglês, isso pode justificar a falta de conhecimento e,

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 77

conseqüentemente, acentuar o grau de dificuldade na realização das atividades. Porém, a aluna menciona a didática de ensino da professora, que parece despertar o interesse dela.

Os quatro comentários apontam para fatores similares: por um lado, a falta de tempo de aula para entender e executar as atividades propostas e por outro lado, a falta de conhecimento sistêmico. Do mesmo modo, três alunos apontam para a forma de ensinar da professora como um fator facilitador, capaz de atenuar as dificuldades. Nesse aspecto, tais relatos corroboram a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1994:110) que aponta para a interação como um fator que favorece o desenvolvimento intelectual do aluno, propiciando níveis maiores de conhecimento.

O questionário nº. 3 (Anexo 2c) investigou as percepções dos alunos após a realização de atividades pedagógicas que trabalhavam com diferentes textos. A parte 2 – atividade 1, página 4 apresentava 5 excertos de diferentes textos para que o aluno fizesse a associação com o tipo de texto dado em outra coluna. As atividades 1 e 2, da página 5 apresentavam alternativas que versavam sobre os itens que os alunos consideravam quando liam ou assistiam a uma propaganda e os itens a serem considerados na produção de uma propaganda. A atividade 3, página 6, solicitava a identificação do produto anunciado.

Do questionário nº. 3 (Anexo 2c), perguntas 3 e 4, temos as percepções dos alunos, primeiramente sobre os aspectos que facilitaram a realização das atividades. Vejamos os comentários dos alunos.

Éderson: “**a forma de ensino**. Porque **pude aprender** com uma boa facilidade e **também são assuntos interessantes**.”

Segundo o aluno Éderson, a didática utilizada para a apresentação da atividade e o assunto abordado no texto parecem ser os elementos que colaboraram para a facilidade em lidar com a atividade.

Maria das Graças: “**Achei fácil a 2º atividade. Porque a professora colaborou bastante para o nosso desempenho.**” [Atividades 1 e 2, página 5].

Para a aluna Maria das Graças, a interação com um par mais desenvolvido, no caso, a professora e a própria atividade, serviram como alavanca para o bom desempenho da aluna.

Siderval: “**figuras e palavras / houve uma explicação detalhada.**”

O aluno Siderval aponta para a presença de elementos visuais e lingüísticos como facilitadores da atividade. Pode-se inferir que o aluno já se identifica melhor com o idioma, coisa que na primeira atividade ainda não acontecia. Para esse aluno, a didática utilizada pela professora também favoreceu na execução das atividades.

Zilda: “**O que achei mais fácil foi o texto** onde tínhamos de encontramos quais era as questões certas.” [Parte 2 – atividade 1]

A aluna ainda acrescenta:

Zilda: “Pra mim **não foi tão difícil hoje tava tudo fácil** não sei o que meu colega achou.”

Conforme apontado pelos alunos, alguns elementos inerentes ao design da unidade didática agiram como facilitadores durante a realização das atividades pedagógicas. A escolha de textos foi um desses itens, de acordo com esses alunos os textos apresentados foram interessantes, para um deles, os textos apresentados eram de fácil leitura e compreensão. Um outro aspecto a ser mencionado é a

gradação de dificuldade, os textos utilizados na unidade didática apresentavam figuras que eram utilizadas como suporte para a ativação do conhecimento prévio dos alunos. Aliado a isso, o objetivo proposto para uma das atividades de leitura era o reconhecimento de gênero, logo o aluno não era obrigado a ler em nível de compreensão de pontos principais mas sim de compreensão geral.

A seguir, apresento os aspectos apontados pelos alunos, como elementos que dificultaram a realização das mesmas atividades pedagógicas explicadas anteriormente (Anexo 1, p. 4 – atividade 1; p. 5 - atividades 1 e 2; p. 6 - atividade 3).

Éderson: “**a leitura dos textos, pois encontrei muitas palavras desconhecidas, mais assim se tornou mais interessante aprender.**”

[Parte 2 – atividade 1]

Pode-se perceber que a resposta do aluno Éderson contrasta com a da aluna Zilda apresentada anteriormente. Para Zilda a atividade, parte 2 – atividade 1, foi considerada a mais fácil. Já o aluno Éderson aponta para o léxico como um fator de dificuldade na execução dessa atividade. Nesse aspecto, Éderson atribui sua dificuldade à falta de conhecimento sistêmico. Por outro lado, o mesmo aluno mostra uma atitude positiva quanto ao desafio que a atividade apresenta para sua aprendizagem. O que corrobora Barcelos (2006:39), que argumenta que a tarefa mais urgente e meritória da EJA, é reacender nos alunos a crença na sua potencialidade e desafiá-los a enfrentar novos desafios por meio da aprendizagem.

Maria das Graças: “**Eu achei difícil a primeira atividade por que me confundi.**” [Parte 2 – atividade 1]

Assim como Éderson, a aluna Maria das Graças aponta a atividade 1 da Parte 2, como difícil. Segundo a aluna, a atividade causou-lhe confusão. No entanto, não fica claro o que ocasionou a dificuldade, se falta de

conhecimento sistêmico, como mencionou o aluno Éderson ou outros fatores, como por exemplo, precisar fazer uma atividade de combinação de itens (*matching*).

Para a aluna Maria Nilza a dificuldade se deve a dois pontos que convergem, o pouco tempo de aula, como mencionado pelos demais alunos, e a falta de conhecimento do idioma, devido à falta de aulas de inglês nos módulos anteriores que cursou.

Maria Nilza: “Com dificuldade, 40 minutos é pouco tempo não tivemos quase aula de Inglês.”

No questionário nº. 6 (Anexo 2f), pergunta 5 os alunos opinaram sobre o tempo gasto com a unidade didática. O quadro 3.5 ilustra as respostas dadas referentes a este item.

Questionário nº. 6		Éderson	Maria das Graças	Maria Nilza	Siderval	Zilda
Quanto ao tempo gasto com a unidade:	tempo apropriado					
	curto	X	X	X	X	X
	longo					

Quadro 3.5 - Design da unidade didática – Tempo gasto com a unidade

Na opinião dos 5 alunos o tempo gasto com a unidade foi curto. Essa percepção corrobora o que já havia sido apontado anteriormente nos exemplos dos alunos Siderval e Maria Nilza que reiteram a falta de tempo como dificultador na realização das atividades.

De certa forma, as diferentes percepções apresentadas por esses alunos corroboraram a compreensão de que, cada indivíduo leva para a sala de aula suas experiências e conhecimentos anteriores, conforme enfatizam os PCN-LE (Brasil, 1998a:76).

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 81

Comento a seguir sobre as percepções dos alunos a respeito do segundo item da categoria design, que são os aspectos relacionados às ilustrações presentes na unidade didática.

Os questionários nº. 3 (Anexo 2c), nº. 4 (Anexo 2 d) e nº. 6 (Anexo 2f) continham perguntas fechadas referentes às ilustrações. O quadro 3.6 apresenta as respostas desses alunos sobre esse item.

	Questionário nº. 3		Questionário nº. 4		Questionário nº. 6		
	Sim	Não	Sim	Não		Sim	Não
As ilustrações ajudaram na compreensão das atividades?	5	0	4	1	a) As ilustrações contidas na unidade didática:		
					ajudaram na compreensão dos textos / atividades	5	0
					não tinham ligação com os assuntos	0	0

Quadro 3.6 – Design da unidade didática – Ilustrações

Como ilustra o quadro 3.6, as respostas do questionário nº. 3 (Anexo 2 c) foram unânimes quanto ao fato de as ilustrações auxiliarem na compreensão das atividades. No questionário nº. 4 (Anexo 2d) a aluna Zilda respondeu negativamente a esse item.

No questionário nº. 6 (Anexo 2f) os 5 alunos responderam que as ilustrações ajudaram na compreensão das atividades. Além disso, como exemplificado pelo depoimento abaixo da aluna Maria Nilza, os alunos aprenderam a observar as figuras e outros itens disponíveis no texto para fazerem inferências que os ajudaram na compreensão do texto escrito.

Maria Nilza: “Aprendi a prestar mais atenção no que está escrito, tentar ler sem medo de erra, **olhar figuras, datas, nomes**, etc.”

É interessante comentar um outro dado, extraído das gravações de áudio, relacionado ainda ao aspecto visual. Na atividade 10, página 7 da unidade didática (Anexo 1), na qual os alunos trabalhavam com a descrição das personagens da propaganda, a importância de se usar material colorido aparece. Observe os comentários abaixo:

Éderson – “... eu coloquei **short, shirt, short**”

A1 – “**Short.**” “**Qual é a cor do cabelo dela?**”

Éderson – “Ah! **É que ta em preto e branco.** “

A1 – “É... mas tem as outras.”

Éderson – “Então, essa é **curly**, enrolado, [letra] B”

A1 – “Não, eu acho que o cabelo dela é liso. É sim, ela é morena.”

Éderson – “Acontece que **na nossa figura não dá para ver.**”

A1 – “Liso não é, tem uma que é. Essa loira é liso.”

O que se observa é que o fato do material ser preto e branco trouxe dificuldades para a execução da atividade. Entretanto, ao perceber que a dificuldade dos alunos acontecia pelo fato da imagem ser preto e branco resolvi lançar mão de uma cópia colorida e ampliada da propaganda que possuía. A cópia colorida circulou entre os alunos durante o tempo de execução da atividade e serviu para despertar-lhes a atenção e o interesse. Depois disso, os alunos passaram a desenvolver a atividade com mais segurança. Conseqüentemente, se as imagens na apostila dos alunos fossem coloridas e não cópias em preto e branco, as deduções seriam feitas com maior facilidade e rapidez. Pode-se concluir, portanto, que este é um aspecto a ser bastante considerado quando se prepara material didático, principalmente para alunos que têm pouco conhecimento lingüístico. No entanto, gostaria de apontar um fato que merece destaque nessa

passagem, ou seja, os alunos fazem uso das palavras que estão em inglês nas suas interações.

O terceiro item relativo à categoria design refere-se às instruções. Os questionários nº. 3 (Anexo 2c), nº. 4 (Anexo 2d) e nº. 6 (Anexo 2f) traziam perguntas fechadas que avaliavam esse item. O quadro 3.7 ilustra as respostas dadas às perguntas referentes as instruções.

Questionário nº. 3			Questionário nº. 4			Questionário nº. 6		
c) entendemos o que era para fazer?	Sim 5	Não 0	c) As instruções dadas pela professora foram claras?	Sim 4	Não 0	b) Os enunciados das atividades eram:	Sim 5	Não 0
e) As instruções dadas pela professora foram claras?	5	0				objetivos e claros		
						de difícil compreensão		

Quadro 3.7 Design da unidade didática – Instruções

De acordo com os resultados apresentados no quadro 3.7, para o questionário nº. 3 (Anexo 2c) no item (c) entendemos o que era para fazer - os 5 alunos responderam positivamente. Nesse mesmo questionário, o item (e) as instruções dadas pela professora foram claras - todas as repostas foram positivas e não houve abstenções. Já no questionário nº. 4 (Anexo 2d), item (c) que também versava sobre as instruções dadas pela professora, 4 alunos responderam positivamente, porém, a aluna Maria da Graças absteve-se, deixando a resposta em branco. Pode-se inferir que as instruções dadas naquela aula não tenham sido claras ou tenham sido insuficientes para essa aluna. Os enunciados das atividades avaliados no questionário nº. 6 (Anexo 2f), item (b), foram considerados objetivos e claros por todos os alunos.

Em resumo, conclui-se que na percepção dos alunos as atividades propostas na unidade didática (Anexo 1) foram atraentes, interessantes e de fácil compreensão. Os assuntos abordados também foram avaliados positivamente. Da mesma forma, as ilustrações contidas na

unidade didática ajudaram na compreensão dos textos/atividades e estavam associadas ao assunto tratado. As instruções e os enunciados das atividades foram claros e objetivos. Quanto ao grau de dificuldade, percebe-se que as atividades ofereceram desafios variados que serviram para auxiliar na aprendizagem dos alunos. Pode-se inferir que a unidade didática alcançou os seus objetivos por meio do design proposto.

3.2 PERCEPÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM

Os dados apresentados nesta seção referem-se à percepção dos alunos quanto a sua aprendizagem. A análise dos dados revelou percepções relacionadas a quatro tipos de conteúdos classificados como: conteúdo estratégico, conteúdo sistêmico, conteúdo atitudinal e aprendizagem de conteúdo diverso.

3.2.1 APRENDIZAGEM DE CONTEÚDO ESTRATÉGICO

No decorrer das atividades pedagógicas propostas na unidade didática (Anexo 1) foram abordados conteúdos para trabalhar com estratégias como: a) utilização de inferências a partir da leitura dos conteúdos imagéticos, contextuais e conhecimento de mundo que visavam à compreensão dos textos em língua estrangeira, b) predição; c) seleção; d) *skimming*; e) *scanning*. Tais estratégias realizaram-se por meio de suportes contextuais e lingüísticos disponíveis no texto na forma de títulos, fotos e imagens e pela identificação de cognatos.

No questionário nº. 4 (Anexo 2d) pergunta 1, os alunos deveriam assinalar positivamente ou negativamente quanto ao aprendizado estratégico de: a) localizar informações no texto, tais como: nomes de

lugares, nomes de pessoas, datas, medidas; b) reconhecer se o texto foi retirado da Internet pelo formato apresentado; c) caracterizar diferentes tipos de textos observando: o formato, o título, o tipo de letra, as imagens; d) reconhecer palavras cognatas. Nesse questionário, o item (d) abordava a organização textual e será comentado adiante. Ao assinalar positivamente os itens apresentados os alunos deveriam fornecer exemplos retirados do texto que embasassem as repostas dadas. O quadro 3.8 apresenta essas respostas:

Questionário nº. 4		
	Sim	Não
1) Assinale abaixo o que você aprendeu nas atividades das páginas 03, 04, 05 e 06: a) Localizar informações no texto, tais como: nomes de lugares, nomes de pessoas, datas, medidas, etc. (Página 3)	5	0
b) Reconhecer se um texto foi retirado da Internet. (Página 3)	4	1
c) Caracterizar diferentes tipos de textos observando: o formato, o título, o tipo de letra, as imagens, etc. (Página 4)	5	0
e) Reconhecer palavras cognatas: (Páginas 3,4,5, 6)	5	0

Quadro 3.8 – Percepções sobre a aprendizagem - Estratégias

Pelos resultados apresentados no quadro 3.8 pode-se inferir que os alunos aprenderam os conteúdos estratégicos trazidos para a unidade. No entanto, um aluno respondeu negativamente ao item (b) - reconhecer se um texto foi retirado da Internet. Para os itens que foram assinalados positivamente os alunos selecionaram os exemplos que apresento a seguir:

Para o item (a) - localizar informações no texto, tais como: nomes de lugares, nomes de pessoas, datas, medidas, etc. (Anexo 1, p.3) os alunos apresentaram os seguintes exemplos:

Ederson: “Exemplos: 50,000 spectators, Rome, between AD 72 and AD 81, Nero , 40 – metre”

Maria das Graças: “Flavian Amphitheatre”

Maria Nilza: “Coliseum, Flavian, Amphitheratre”

Siderval: “The Colosseum is located at, gladiatorial combat. Construction was initiated by etc...”

Zilda: “The colosseum in Rome, An interior of the colosseum.”

Na seqüência de exemplos apresentados acima, pode-se perceber que os alunos retiram seus exemplos dos textos sobre o Coliseu (Anexo 1, p. 3) como solicitado. Podemos inferir que esses alunos são capazes de localizar as informações específicas solicitadas a serem retiradas do texto, e posteriormente recuperarem essas informações.

Para o item (b) - reconhecer se um texto foi retirado da Internet – (Anexo 1, p. 3), os 4 alunos que responderam positivamente apresentaram as seguintes explicações e exemplos:

Éderson: “**Site, que serve para pesquisar link, para ampliar.** Fonte: Enciclopédia Encarta 2000, Wikipedia.com”

Maria das Graças: “fonte: enciclopédia Em carta.”

Maria Nilza: “Fonte Enciclopédia Encarta 2000 Fonte Wikipedia.com observando a foto e lendo.”

As explicações e os exemplos apresentados pelos alunos Éderson, Maria das Graças e Maria Nilza demonstram que houve entendimento do que foi solicitado na pergunta.

Por outro lado, a aluna Zilda apresentou palavras retiradas do texto aleatoriamente, o que pode indicar que não houve entendimento como nos demais casos, conforme exemplo abaixo:

Zilda: “Vespesian. Titus, palce Domitian amphitheater. Lat.”

O aluno Siderval respondeu negativamente ao item (b) - reconhecer se um texto foi retirado da Internet. Porém, não apresentou justificativa para a resposta.

Em relação à aprendizagem de reconhecimento de diferentes tipos de textos observando as características como: o formato, o título, o tipo de letra, as imagens, etc. (Anexo 1, p. 4), investigada no item (c), os alunos apresentaram as seguintes respostas:

Éderson: “pesquisando textos, imagens diferenciando poemas de pequenos textos, etc. Ex: ad, letter, fairy tale, short story, poem.”

Maria das Graças: “fiz lendo o texto diferenciando ad, letter, fairy tale, short story, poem.”

Maria Nilza: “Propaganda com a Explicação da professora.”

Siderval: “formato o pote/ Haagen .Dals light ice cream.”

Zilda: “coca-cola – Haagen - Dazs light ice cream, car.”

Os alunos Éderson e Maria das Graças foram capazes de formular a explicação de como fizeram a identificação dos textos, além disso, apresentaram exemplos dos tipos de textos tratados na unidade didática (Anexo 1, p. 4). Já a aluna Maria Nilza menciona que houve a explicação da professora para o item propaganda. Pode-se inferir que foi mediante a explicação que ela foi capaz de diferenciar os textos da atividade. Por outro lado, os alunos Siderval e Zilda utilizaram palavras retiradas dos textos, sem, no entanto, formular uma explicação de como fizeram a caracterização.

Quanto ao item (e) - reconhecer palavras cognatas – foi solicitado aos alunos que assinalassem positivamente ou negativamente a esse tipo de conhecimento, depois disso, deveriam retornar aos textos trabalhados na unidade didática (Anexo 1, p. 3, 4, 5, 6) para retirar desses textos exemplos de palavras cognatas. Todos os alunos assinalaram positivamente a esse item e apresentaram os seguintes exemplos:

Éderson: “excelent, student, school, car, radio, television.”

Maria das Graças: “music, cars, magazines.”

Maria Nilza: “Uma palavra com o mesmo sentido radio – television – music – colosseum.”

Siderval: “Colosseum or coliseum, short story, poem, fairy tale.”

Zilda: “Colosseum, Dio Cassius, Herad – the greats temple great fire of Rome.”

Podemos perceber pelos exemplos acima que todos os alunos foram capazes de localizar exemplos de cognatos nos textos solicitados. A aluna Maria Nilza apresentou os exemplos solicitados e, além disso, foi capaz de elaborar uma definição para o termo cognato. No entanto, a maioria desses alunos retirou dos textos palavras que não são caracterizadas como cognatas, mas que já são conhecidas, como, por exemplo: *school*, *car*, *magazine*, *short story*. De certa forma, para esses alunos, os cognatos englobam também as palavras já conhecidas.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 89

O questionário nº. 6 (Anexo 2f), propunha a avaliação final da unidade. A pergunta 3 desse questionário solicitava que os alunos escolhessem comentários avaliativos sobre o aprendizado percebido ao final do semestre. O quadro 3.9 ilustra as respostas concernentes ao conhecimento estratégico.

Para apresentar os dados do quadro 3.9 os itens serão classificados de acordo com os comentários a eles atribuídos. A classificação será feita considerando-se a incidência maior de comentários “Sempre”, seguido de “Às vezes”, e por último “Raramente”, para cada item.

3) Leia as frases abaixo e escolha o comentário que melhor se aplica a cada uma delas, de acordo com o seu aprendizado ao final deste semestre: Raramente Às vezes Sempre Sou capaz de:	Éderson	Maria das Graças	Maria Nilza	Siderval	Zilda
a) reconhecer os cognatos em um texto	Sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
d) usar o dicionário bilíngüe	Sempre	Sempre	Às vezes	Sempre	Sempre
f) fazer inferências (entender palavras desconhecidas) pelo contexto	Sempre	Às vezes	Raramente	Às vezes	Raramente
g) localizar informações específicas em um texto (scanning)	Sempre	Raramente	Às vezes	Às vezes	Às vezes

Quadro 3.9 – Percepções sobre a aprendizagem - Conhecimento estratégico

O uso do dicionário bilíngüe (item d) foi o conhecimento estratégico que recebeu maior número de comentários “Sempre”, 4 alunos responderam que “Sempre” são capazes de utilizar o dicionário bilíngüe e apenas um aluno respondeu que “Às vezes” é capaz de utilizar o dicionário bilíngüe.

No que se refere ao reconhecimento dos cognatos (item a), um aluno respondeu “Sempre” e 4 alunos responderam que “Às vezes” são capazes de reconhecer as palavras cognatas em um texto.

Quanto à estratégia de localizar informações específicas em um texto (scanning) (item g) um aluno respondeu que “Sempre” é capaz de localizar as informações específicas, 3 alunos responderam “Às vezes” e um aluno respondeu “Raramente”.

Para a estratégia de fazer inferências (entender palavras desconhecidas pelo contexto) (item f) um aluno respondeu que “Sempre” é capaz de fazer inferências e 2 alunos responderam “Às vezes.” Para essa estratégia houve maior incidência de comentários “Raramente”, pois, 2 alunas escolheram esse comentário. Nesse caso, parece que a estratégia de fazer inferências (entender palavras desconhecidas pelo contexto) foi a que apresentou maior dificuldade para essas alunas.

É possível que depois da compreensão e aplicação das estratégias, esses alunos sintam-se seguros para continuar o processo de leitura em língua inglesa ou mesmo, que tais conhecimentos favoreçam a leitura em língua materna nas diversas áreas do conhecimento. O comentário da aluna Maria Nilza, feito no questionário nº6 (Anexo 2f) pode ilustrar isso:

Maria Nilza: “Aprendi a **prestar mais atenção** no que está escrito **tentar ler sem medo** de erra **olhar figuras datas nomes** etc.”

De acordo com a Proposta Curricular para a EJA-LE (Brasil, 2002a:76), o conhecimento e a utilização de estratégias de leitura podem favorecer a autonomia do aluno no processo de leitura em língua estrangeira corroborado aqui.

3.2.2 APRENDIZAGEM DE CONTEÚDO SISTÊMICO

Na unidade didática “Ad(d) some English to your life!”, buscou-se explorar o conhecimento sistêmico dentro de um contexto. Assim, as atividades pedagógicas foram desenvolvidas para favorecer a aprendizagem do conhecimento sistêmico quanto ao: a) uso dos adjetivos em propagandas e suas intenções; b) uso dos adjetivos para falar sobre a personalidade; c) uso do imperativo em propagandas e suas intenções; d) uso dos comparativos; e) uso dos verbos no tempo presente; f) reconhecimento de palavras cognatas. Quanto ao conhecimento da organização textual foram explorados os seguintes itens: a) a organização textual de uma propaganda; b) compreender a finalidade da frase persuasiva do texto; c) reconhecer informações de aspectos legais na propaganda e a forma pela qual são apresentadas; d) distinguir entre textos descritivos, narrativos ou de instruções.

Após a realização de todas as atividades pedagógicas, os alunos responderam o questionário nº 6 (Anexo 2f) que propunha uma avaliação geral da unidade. A pergunta 1 desse questionário buscava investigar a opinião dos alunos sobre o aprendizado de língua inglesa com uso dessa unidade e além disso, solicitava exemplos do que foi aprendido. Vejamos os exemplos abaixo:

Éderson: “**Verbos**, *always*, *is* e outros. **Palavras**: *Coke, women, people, big, friend, musketeers*. Como **montar uma propaganda** e me **ajudou a melhorar o meu Inglês**.”

Maria das Graças: “**Aprendi** a palavra, **o que significa adjetivo**. Ex.: *to attract people, the product, overnight, years old*.”

Siderval: “**Aprendi** mais e mais em fazer colocação com **advérbios**.”

Zilda: “**Eu aprendi muito principalmente** sobre **adjective, comparative**, eu não tinha idéias como é fácil quando se faz em grupo tudo fica muito mas fácil.”

Nos comentários apresentados, os alunos apontam para a aprendizagem de vários itens linguísticos, como: verbos, advérbios, adjetivos, comparativos e vocabulário. O aluno Éderson referiu-se também à montagem da propaganda, item ligado à organização textual, que era uma das atividades propostas na unidade didática. É importante ressaltar o comentário da aluna Maria Nilza, que expressa um aprendizado que extrapola a unidade didática e pode ser um fator de fortalecimento da auto-estima e favoreça a leitura de outros textos.

Maria Nilza: “Aprendi a **prestar mais atenção no que está escrito tentar ler sem medo de erra**, olhar figuras, datas, nomes etc.”

Aliado a isso, os alunos perceberam, também, que houve o aprendizado dos aspectos fonológicos do idioma, conforme comentário a seguir, feito pelo aluno Siderval no questionário nº. 1 (Anexo 2a) que versava sobre o tipo de conhecimento que as atividades trouxeram :

Siderval: “Distinguir figuras ou **palavras auditivos de inglês**, que consolidam meu aprendizado.”

A seguir apresento os dados de gravação em áudio da aula 10 do 4º termo A (ver quadro 2.5) na qual fazia-se a correção oral da atividade extra (Anexo 3), sugerida pela professora e da atividade pedagógica 10 da unidade didática (Anexo 2, p. 7). A atividade extra (Anexo 3) tinha o objetivo de aumentar o vocabulário dos alunos apresentando outros adjetivos utilizados para a descrição física. No extrato abaixo os alunos estavam formando frases, oralmente, utilizando os adjetivos para a descrição das personagens. Os alunos procuravam responder oralmente, mesmo com hesitações e pausas, conforme abaixo:

A1: “Professora, *because ehh they... teacher*”

Professora: “*Because they are*”

A1: *"They are special."*

Professora- *"They are special."*

A1: *"Thank you! Thank you! Thank you!"*

Professora: *"Very good!"*

Professora: *"Because they are special."*

Professora: *"Other... Because ..."*

A1: *"They ..."*

Éderson: *"Beautiful ou então ...cheerful."*

A1: *"Beau, beaut, beautiful ."*

A1: *"They are beautiful, beautiful."*

Éderson: *"Because they are young."*

Professora: *"Because they are young."*

Professora: *"What else?"*

A2: *"Because they are beautiful."*

É possível que para esses alunos, a exposição ao idioma também em sua forma oral, possa ter contribuído para uma postura favorável em relação à língua estrangeira, conforme o comentário da aluna Zilda feito no questionário nº 3 (Anexo 2c):

Zilda: **"pra mim trouxe muito conhecimento na Língua Inglesa porque eu não sabia pronunciar as palavras hoje vejo o quanto e fácil."**

No que se refere ao conhecimento da organização textual, o comentário do aluno Éderson, que foi feito no questionário nº 3 (Anexo 2c) para pergunta 2, que versava sobre o conhecimento de língua inglesa que as atividades pedagógicas (parte 2 – atividade 1, p. 4; atividades 1 e 2, p. 5 e atividade 3, p. 6) poderiam trazer para a vida cotidiana ou que pudesse ser aplicado em outras matérias, ilustra o um dos itens que foi abordado:

Éderson: “**aprendi** quais **os pontos principais para se fazer uma propaganda.**”

Já no questionário nº. 4 (Anexo 2d) na pergunta 1, os alunos deveriam assinalar positivamente ou negativamente quanto à aprendizagem de organização textual item (d). Para cada item, em caso de resposta positiva, os alunos deveriam fornecer exemplos retirados do texto que embasassem tais repostas. O quadro 3.10 apresenta as respostas para esse item.

Questionário nº. 4	Sim	Não
1) Assinale abaixo o que você aprendeu nas atividades das páginas 03, 04, 05 e 06:		
d) Nomear as partes de um anúncio e onde ele pode ser veiculado: (Página 5)	5	0

3.10 - Percepções sobre a aprendizagem – Conhecimento de organização textual

Todos os alunos responderam positivamente ao item proposto e acrescentaram os exemplos apresentados a seguir:

Éderson: “the message, the layout, the product announced, the media (magazines, newspapers, television, radio, leaflet, etc).”

Maria das Graças: “the message, the layout, magazine, newspaper, television, radio, leaflet etc.”

Maria Nilza: “television, radio – magazine leaflet.”

Zilda: “Radio, Television, Newspaper, Leaflet.”

Percebe-se pelos exemplos apresentados acima que os alunos Éderson e Maria das Graças foram capazes de nomear as partes do anúncio e citar os veículos de circulação, conforme solicitado no questionário. Já as alunas Maria Nilza e Zilda foram capazes de nomear os veículos de circulação do anúncio.

O aluno Siderval, por sua vez, utilizou-se de vocabulário que aparecia nas páginas indicadas. Possivelmente não ficou claro para o aluno o que era requerido na atividade. No entanto, todos os alunos fizeram uso dos exemplos em inglês.

Siderval: “Coca Cola / Letter, AD.”

Estava previsto na unidade didática (Anexo 1, p.15) que o grupo de alunos elaborasse e apresentasse uma propaganda. Essa atividade foi desenvolvida pelos alunos nas aulas 10, 11 e 12, conforme apresentado no capítulo 2, nos quadros 2.2 e 2.3. Após a elaboração e apresentação da propaganda os alunos responderam ao questionário nº 5 (Anexo 2e), as perguntas 1 e 2 desse questionário focalizavam o que foi aprendido com a realização da atividade. Vejamos a seguir:

Éderson: “**Aprendi** que tenho que buscar **sempre os pontos dos produtos em apresentação**, para que ele possa **ser bem aceito pelas pessoas.**”

Maria Nilza: “Mais conhecimento, curiosidade informação **como é desenvolvida a imagem de um produto**, o que o local tem ver com a divulgação do produto, a força do produto.”

Zilda: “Pra mim **trouxe um conhecimento na divulgação** e como eles tem que **convencer as pessoas que o produto na qual ele está fabricando é de boa qualidade** para chamar atenção através do ritmo da música das moças com uma roupa um tanto vamos dizer chamativa.”

Os comentários dos alunos Éderson, Maria Nilza e Zilda apontam para a percepção dos movimentos do gênero propaganda (cf. Swales, 1990). Dessa forma, parece que os alunos conseguiram compreender a organização geral, a linguagem e os propósitos comunicativos da propaganda.

No questionário nº. 6 (Anexo 2f), que versava sobre a avaliação final da unidade. A pergunta 3 desse questionário solicitava que os alunos escolhessem comentários avaliativos sobre o aprendizado percebido ao final do semestre. O quadro 3.11 ilustra as respostas dadas quanto ao conhecimento da organização textual.

Como foi feito anteriormente, para apresentar os dados do quadro 3.11 os itens serão classificados de acordo com os comentários a eles atribuídos. A classificação será feita considerando-se a incidência maior de comentários “Sempre”, seguido de “Às vezes”, e por último “Raramente”, para cada item.

3) Leia as frases abaixo e escolha o comentário que melhor se aplica a cada uma delas, de acordo com o seu aprendizado ao final deste semestre: Raramente Às vezes Sempre Sou capaz de:	Éderson	Maria das Graças	Maria Nilza	Siderval	Zilda
b) distinguir entre textos descritivos, narrativos ou de instruções	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Raramente
c) determinar a fonte de tipos de texto diferentes	Às vezes	Raramente	Sempre	Às vezes	Sempre
e) identificar a frase persuasiva de um texto de propaganda	Às vezes	Raramente	Raramente	Às vezes	Às vezes

3.11- Percepções sobre a aprendizagem - Organização textual

De acordo com os dados apresentados no quadro 3.11, o item (c) - determinar a fonte de tipos de textos diferentes - foi o conhecimento para o qual 2 alunos selecionaram o comentário “Sempre”, 2 alunos responderam “Às vezes” e um aluno respondeu “Raramente”.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 97

Para o item (b) - distinguir entre textos descritivos, narrativos ou de instruções - 4 alunos responderam “Às vezes” e um aluno respondeu “Raramente”

Para o item (e) - identificar a frase persuasiva de um texto de propaganda - 3 alunos responderam “Às vezes” e 2 alunas responderam “Raramente” Houve maior incidência de comentários “Raramente” para esse item. Isso pode ser um indício de que seriam necessárias mais atividades focalizando esse conhecimento e, conseqüentemente, mais tempo de trabalho, para que as dificuldades dessas alunas fossem minimizadas.

Em resumo, acredito que as atividades pedagógicas propostas na unidade didática (Anexo 1) favoreceram a aprendizagem do conteúdo sistêmico dos alunos dos 4º termos A e B. Isso pode ser confirmado por meio dos comentários desses alunos que apontam para a aprendizagem de verbos, advérbios, adjetivos, comparativos e vocabulário. Além disso, houve ganhos quanto ao conhecimento da organização textual da propaganda e de outros tipos de textos como: descritivos, narrativos e de instruções. Além disso, o aspecto fonológico do idioma foi explorado, como apontado nos comentários dos alunos.

3.2.3 APRENDIZAGEM DE CONTEÚDO ATITUDINAL

Um dos objetivos da unidade didática era abordar as questões de consumo, ética e cidadania, pois as relações de compra e venda estão presentes na vida dos alunos, em especial os jovens e adultos. Creio que ao tornarem-se conscientes da função da propaganda no cotidiano das pessoas os alunos estarão mais bem preparados para repensar suas práticas e agir com maior autonomia. Na gravação de áudio feita quando foram abordadas as atividades pedagógicas 1 a 8 das páginas 9 e 10 da unidade didática (Anexo 1), que versavam sobre a propaganda 3 *Musketeers*, os alunos iniciaram uma discussão sobre o propósito da propaganda em convencer o leitor e de que forma isso é feito. Essa discussão serviu como um encaminhamento para a discussão final proposta na unidade didática (Anexo 1, p. 14) sobre os aspectos legais veiculados na propaganda 3 *Musketeers*. No excerto abaixo os alunos estavam discutindo situações de compra e venda, na qual a embalagem e a propaganda de televisão seduziram o consumidor e trouxeram para a sala de aula exemplos de sua própria experiência. Vejamos a seguir:

A1: “[É preciso] **Dar mais atenção** né, as informações... **Prestar mais atenção.**”

Maria Nilza: “**Testar os produtos** que ta’ oferecendo pra nós.”

Zilda: “Por que também, eu já comprei, que **eu vi na televisão uma propaganda, ah será que é gostoso, ai ce vai comprar e não é nada daquilo que ce viu.** Já aconteceu isso, ah é ruim, parece na televisão parece que é assim...é gostoso.”

Risos

A1: “É verdade...”

Siderval “**é muito assim, é tipo consumo**, tem aquele salgadinho que tem aquela mostarda e ali, e ali, e aquilo ali é tipo congelado, é gelado e o saquinho fica naquela temperatura, né, ai quando você abre... daí ce olha assim o salgadinho, uma massinha, massinha de pão pode-se dizer né com um catch up. **Nossa! Ce vê a embalagem, a embalagem é muito bonita, agora..**”

Professora: “Convenceu a embalagem?”

Siderval: “Não, a mim não. Em minha opinião não, mas a menina que tava comigo sim. Não me convenceu porque eu comi um né, ai **eu vi que não era nada daquilo que tava lá.**”

Risos

A2: “Ele experimentou!”

Risos

Siderval: “Não, eu experimentei sim.”

A2: “A curiosidade, oh”

Risos

Siderval: “Eu tava dirigindo e queria fica comendo, ai já fui colocando na boca. **Percebi que não era aquilo.**”

Na interação acima, fica marcado que o tópico discutido envolveu os alunos em um processo reflexivo sobre as situações de compra e venda. É possível que tal processo reflexivo influencie esses alunos em suas próximas negociações, tornando-os aptos a desempenhar suas funções sociais com mais autonomia e consciência crítica. Nessa perspectiva, a aprendizagem da língua contribuiu para o crescimento pessoal dos alunos.

Percebe-se que as atividades propostas serviram também para que os alunos se tornassem mais confiantes quanto ao seu potencial e capacidade criativa. Conforme comentário do aluno Éderson, abaixo:

Éderson: “**Aprendi que** nunca devemos deixar que o nervosismo nos vença, pois para que vençamos nas nossas criatividades **devemos ser persistentes e enfrentar sem medo os obstáculos que tentam nos vencer.**”

Segundo Barcelos (2006:39), uma das funções da EJA é reacender a capacidade criativa do aluno. Creio que este objetivo foi alcançado por meio das atividades que foram propostas na unidade didática.

Para Maria Nilza, o desafio da aprendizagem é vencer o próprio medo de aprender que toma conta de alguns alunos. Podemos inferir que essa aluna conseguiu superar esta situação.

Maria Nilza: “**As pessoas nunca devem ter medo de aprender alguma coisa um pouco que aprendemos já é muito para quem não sabe nada.**”

A percepção que Maria Nilza tem sobre o seu próprio conhecimento “*para quem não sabe nada*” e sobre o medo que a aprendizagem pode causar nas pessoas, corrobora Claxton (2005:34). Esse autor ressalta que muitas pessoas acham-se limitadas em seu potencial de aprendizagem, por isso mesmo, tendem a não empreender nenhum esforço nessa direção. Para essas pessoas, aprender pode ser algo ameaçador. Por outro lado, segundo o mesmo autor, as pessoas que têm uma visão mais positiva de seu próprio conhecimento e capacidade aventuram-se em busca de novas descobertas.

Zilda: “Vi o quanto não é bom ser tímida porque **com a timidez perdemos muitas oportunidades.**”

Percebe-se que para a aluna Zilda a aprendizagem de língua inglesa, foi favorecida com a utilização da unidade didática e suas atividades. Além disso, serviu para que ela percebesse que a timidez poderia bloqueá-la no processo de aprendizagem. É possível que, depois de tomar ciência disso, a aluna possa empreender uma reorganização no seu processo de aprendizagem, que possa trazer-lhe maiores oportunidades, como ela mesma conclama.

3.2.4 APRENDIZAGEM DE CONTEÚDO DIVERSO

Além dos conteúdos de cunho lingüístico, estratégico e atitudinal, parece que a unidade também favoreceu a aprendizagem de outros conteúdos, aqui classificados, de conteúdo diverso.

Um exemplo dessa aprendizagem relaciona-se à leitura de textos retirados da Internet, usados nas atividades pedagógicas (Anexo 1, p.3 e p.8). A leitura desses textos possibilitou o reconhecimento de outras fontes de informação. Como pode ser observado no comentário do aluno Éderson retirado do questionário nº. 4 (Anexo 2 d), a seguir:

Éderson: “**Site, que serve para pesquisar link, para ampliar [conhecimento]**. Fonte: Enciclopédia Encarta 2000, Wikipedia.com”

Houve também a possibilidade de trazer para esses alunos conhecimento histórico e das práticas sociais do período do Império Romano. Assim, a aula de língua inglesa pôde apresentar outros povos e culturas, como citado nos comentários a seguir:

Ederson: “**Conhecimentos sobre acontecimentos passados** que me permitiram **conhecer culturas, divertimentos e poderes de outras nações**. Exemplos: O tipo de bebida mais comum nos EUA ; **o país onde fica o Coliseum** (Colosseum); **como os Romanos se divertiam** etc.”

Maria das Graças: “esta atividade me trouxe **um conhecimento**, por exemplo **a História de um homem cruel e sem misericórdia** que graças a Deus não existe mais.”

Siderval: “+ **conhecimento**, + curiosidade **vontade de aprender** mais.”

Parece que os alunos demonstraram interesse por outros assuntos apresentados na unidade e que ainda não faziam parte do seu conhecimento.

Além das percepções sobre a aprendizagem de conteúdo diverso apresentado acima, os dados apontam para as percepções dos alunos sobre seus sentimentos em relação à aprendizagem. O comentário da aluna Zilda que foi extraído do questionário nº. 4 (Anexo 2d) ilustra isso.

Zilda: “Meu envolvimento foi um tanto um pouco com dificuldade, mas **vi o quanto é um tanto é fácil aprender Inglês.**”

Os dados apresentados a seguir foram coletados no questionário nº. 5 (Anexo 2e) que foi entregue aos alunos na aula 12 de inglês para ser respondido em casa e devolvido na aula seguinte. Esse questionário trazia questões que abordavam a descrição dos sentimentos dos alunos ao prepararem a propaganda, o que foi aprendido ao fazer essa atividade e sobre as emoções ao apresentarem a propaganda. Essa atividade foi desenvolvida pelos alunos nas aulas 10, 11 e 12, conforme apresentado no capítulo 2, nos quadros 2.2 e 2.3. Alguns dos comentários feitos pelos alunos são apresentados a seguir:

Éderson: “**Me senti muito bem**, pois **desejava desenvolver uma boa propaganda** que **proporcionasse bem estar para mim e meus colegas da sala.**”

Maria das Graças: “Meus sentimentos foram legais. Porque **pude viver alguns minutos de felicidade ao fazer essa preparação de produtos**. E também **sentir o que é ser empresária**. **Aprendi muito** com isso e já me dou por satisfeita.”

Maria das Graças: “**Minha emoção, foi falar a língua inglesa**. **Aprendi bastante.**”

Maria Nilza: “Na **emoção** pensei que não ia conseguir desenvolver este trabalho. Em minha opinião **aprendi um pouco mas vou me esforça para aprender mais.**”

Siderval: “Um **sentimento bom ao preparar** porque? **Aprendi mais e mais em fazer colocação com advérbios.** Outra a gente vendo a figura, faz o contexto melhor.”

Os sentimentos apontados por esses alunos são todos positivos e há evidências de que houve empenho na realização da atividade, em que se buscou tanto o aprimoramento pessoal, como dos demais alunos, como no relato do aluno Éderson. Além disso, fica implícito que esses alunos desempenharam papéis diferentes daqueles que vivenciam no cotidiano. Para Maria das Graças, essa atividade simulou uma situação da vida real na qual ela seria uma empresária, responsável pelo processo de elaboração e possivelmente na tomada de decisões sobre a propaganda. Segundo a aluna, essa atividade proporcionou-lhe “**alguns minutos de felicidade**” e contribuiu para seu aprendizado, pois como a própria aluna relata, sentiu-se emocionada ao expressar-se na língua inglesa. Nesse sentido, percebi que esta atividade envolveu os alunos em vários aspectos tais como: cognitivo, social e afetivo.

Creio que os sentimentos de felicidade, a satisfação pessoal e a sensação de realização plena de uma atividade podem servir de suporte para a aprendizagem, elevando a auto-estima do aluno, e conduzindo-os a novos desafios. Como na fala do aluno Éderson e de um aluno não focal, na gravação em áudio na qual se discutiam as atividades pedagógicas 7 e 8, da unidade didática (Anexo 1, p. 6) que versavam sobre a descrição física das personagens:

Éderson – “Acho que eu **vou fazer um curso de inglês!**”

A1 – “É **eu também.**”

Éderson – “Você vai fazer onde?”

Esses alunos revelaram a intenção de dar continuidade aos estudos de língua inglesa. Isso pode ser um indício de que perceberam-se capazes de aprender a língua e atribuíram um valor positivo a esse fato.

Na fase de apresentação das propagandas parece que havia um misto de sentimentos, por um lado positivos, como: alegria, emoção, um pouco de orgulho e satisfação; por outro, negativos como: medo, insegurança, nervosismo. No questionário nº. 5 (Anexo 2e) alguns alunos comentaram que tiveram medo de serem ridicularizados ao apresentarem-se, conforme os comentários abaixo:

Éderson: “Foi muito **emocionante, me senti um pouco nervoso** mais mesmo assim **pudemos fazer uma boa apresentação.**”

Maria Nilza: “É uma **emoção muito forte** ao mesmo tempo **medo de apresentar, por ser a primeira vez que faço um trabalho assim** e nunca ter tentado ler alguma coisa em inglês.”

Zilda: “No início da apresentação **fiquei um tanto insegura** pensando na qual os colegas de sala **iriam rir**. Mas fiquei super tranqüila **imaginei que eles não estivessem na sala.**”

Os comentários dos alunos, descritos acima, demonstram essa mistura de sentimentos, típicos do ser humano, pois, ao mesmo tempo em que estavam ansiosos e emocionados por poderem apresentar o trabalho sentiam medo de um possível fracasso.

3.3 A INTERAÇÃO

A maior parte das atividades pedagógicas foi desenvolvida em pares ou em pequenos grupos. Como os alunos da EJA são mais maduros, não indicava os pares, apenas indicava a dinâmica da atividade e os próprios alunos organizavam-se livremente para a execução. Nos relatos é possível perceber que a interação entre os alunos foi favorecida tanto pela organização do trabalho quanto pelas atividades propostas. As respostas abaixo foram retiradas do questionário nº. 3 (Anexo 2c) perguntas 5 e 6 sobre as atividades pedagógicas (parte 2 - p.4, parte 3 – p. 5 e 6) que versavam sobre a associação de diferentes textos e atividades referentes ao AD1 – Learning from Coke. Essas perguntas investigavam se o aluno havia feito as atividades sozinho ou em dupla e se algum aluno havia desempenhado o papel de professor, ou seja, de um par mais experiente, que tivesse auxiliado na execução das atividades.

Éderson [trabalhou em grupo com V. e C, dois alunos não focais]: **“foi muito legal pois assim podemos discutir e aprender** assuntos muito interessantes.”

Zilda: [não mencionou nome] **“trocamos idéias** para ver quais das perguntas se encaixavam, **foi muito legal** e interessante **trocamos idéias e opiniões com o outro.**”

Os comentários dos alunos ilustram que não trabalharam sozinhos e deram preferência a realizá-lo em grupo. Entretanto, esses alunos não explicitam como se deu a ajuda ou quem foi o par mais competente durante a realização das atividades. Os alunos apontam que a troca de idéias e a discussão dos assuntos favoreceram a execução da atividade. Pode-se inferir que esses alunos, beneficiaram-se pela interação e possivelmente puderam desempenhar alternadamente o

papel do par mais competente, já que cada um contribuiu com a sua opinião sobre o modo de se fazer a atividade.

O questionário nº. 5 (Anexo 2e) investigava os sentimentos e as emoções dos alunos ao prepararem e apresentarem a propaganda e o que foi aprendido durante a realização da atividade. Em suas respostas os alunos descrevem o papel do grupo no processo de elaboração e na apresentação de uma propaganda em inglês. Vejamos os comentários dos alunos a seguir:

Éderson: **“Todos ajudaram** a preparar e apresentar o produto, **dividimos a propaganda** em partes para **que todos pudessem participar**. Usamos um produto muito conhecido (a Coca Cola) e é um produto muito consumido no mundo inteiro. **As discussões foram muito interessantes** e **nos ajudaram a conhecer mais a pronúncia do Inglês.**”

Maria das Graças: **“O envolvimento do grupo foi maravilhoso**. Às vezes o grupo se mostrava tímido, outro momento com entusiasmo. **Fizemos em comum acordo**. A idéia do produto surgiu pelo colega D. **As discussões foram ótimas e sem confusão.**”

Maria Nilza: **“O grupo foi muito importante** nós conversamos muito **trocamos muitas idéias e chegamos a uma conclusão.**”

Siderval: **“Discussões foram bastante. Apoio fundamental**. A idéia foi olhando minha filha fazer penteado ela fez curso de cabelo.”

Zilda: **“Pra mim foi super legal e interessante trabalhar em grupo** e apresentar esse trabalho de Inglês que foi pra mim muito interessante.”

Nos comentários dos alunos fica explícito que houve interação entre os pares, parece que as discussões empreendidas pelos grupos foram proveitosas. Há indícios da expansão de conhecimento e do engajamento discursivo dos alunos. Houve, ainda, a menção de divisão

de tarefas para a elaboração da propaganda. Assim, pode-se inferir que a atividade de elaboração da propaganda colaborou para que houvesse o planejamento das ações e tomada de decisões. As ações de planejamento e a tomada de decisão requerem dos alunos o envolvimento cognitivo, que é um aspecto relevante para o desenvolvimento da aprendizagem. Conforme enfatizam os PCN-LE (Brasil, 1998:62) e a Proposta Curricular para EJA-LE (2002a:73). Os processos cognitivos utilizados pelos alunos são constituídos socialmente, como resultado da interação.

As escolhas lexicais feitas pelos alunos denotam atitude positiva em relação à atividade e podem demonstrar que houve também um envolvimento afetivo por parte desses alunos, uma vez que são relatados sentimentos positivos e de pertencimento.

Depois de prepararem as propagandas os alunos deveriam apresentá-las aos colegas da sala e para a professora. Esse foi um dia muito especial para os alunos, o clima estava diferente dos dias anteriores. Havia muita movimentação por parte deles, dada a relevância atribuída ao evento, conforme a nota que fiz no meu diário.

Diário da professora (Aulas 11,12): “Os alunos estavam falantes, pareciam empolgados, alguns ainda treinavam as palavras da propaganda que deveriam apresentar. Alguns vieram até com vestimenta diferente do habitual.”

No momento da apresentação os grupos foram se alternando e mesmo aqueles alunos que pareciam mais tímidos foram à frente. Após cada apresentação havia palmas e manifestações de incentivo por parte daqueles que estavam assistindo. Pude perceber que naquele momento o sentimento que pairava na sala era de solidariedade, todos os alunos pareciam engajados para que os grupos fossem bem sucedidos em suas apresentações.

Siderval: “Foram momentos de **alegria e emoção meus colegas me incentivaram na hora da apresentação**. Agradeço a professora e a eles.”

Zilda: “Fiquei **um pouco tímida**, mas **percebi que estava em grupo e com pessoas que leva a sério os estudos**. Pra mim foi **super legal e interessante trabalhar em grupo e apresentar esse trabalho de Inglês** que foi pra mim muito interessante.”

Pôde-se perceber que para a aluna Zilda, seu grupo era sério, comprometido e que desempenhou um papel fundamental para o seu aprendizado. Para ela, o grupo era composto por pessoas que levavam a sério os estudos, portanto, implicitamente, pessoas com quem ela poderia se associar para compartilhar seus esforços e conhecimentos. Além disso, os comentários reforçam não só a percepção de colaboração por parte do grupo e da professora, mas também que houve a aprendizagem por meio das atividades e a colaboração.

Zilda “[...] **tudo fica mais divertido** quando se faz **em grupo trocando idéias**.”

Maria das Graças: “Eu **gostei muito de tudo o que aprendi** as atividades a leitura que fizemos **junto com os companheiros e a professora**.”

O questionário nº. 6 (Anexo 2f) foi aplicado ao final das atividades pedagógicas da unidade didática. Na questão 4 os alunos deveriam escrever, entre outras coisas, as suas percepções sobre o aumento de interesse do grupo de alunos pelas aulas de inglês em decorrência do uso da unidade didática. Vejamos os comentários a seguir:

Éderson: “[houve] **maior interesse, pois o grupo se empolgou e desejava cada vez mais aprender**, participar e ajudar a professora Célia Santiago...”

Maria Nilza: **“Na minha opinião houve mais interesse vontade de estar aprendendo** mais saber como é feita uma propaganda.”

Nas percepções dos alunos Éderson e Maria Nilza a utilização das atividades de interação da unidade didática contribuiu para que houvesse maior interesse no grupo de alunos. Eles acrescentaram aos seus comentários que houve *“mais vontade de aprender.”*

Maria das Graças: **“Houve uns que sim e outros não mais a maior parte sim.”**

Zilda: “Percebi que **não foram todos que tiveram interesse** pela aula de inglês, mas os poucos que deram de si fizeram o trabalho com interesse de aprender...”

Por outro lado, as alunas Maria das Graças e Zilda perceberam que houve interesse por parte de alguns alunos, mas não de todos os alunos da sala. Para essas alunas, aqueles que participaram das atividades foram beneficiados. Já o aluno Siderval, restringiu-se ao seu grupo de trabalho e afirmou que houve grande interesse do grupo.

Siderval: **“Todos que trabalharam junto com o meu grupo teve grande interesse**, no que é. E porque é, e para que serve.”

No diário da professora foram registradas as impressões e percepções da professora não só quanto ao conteúdo aplicado, mas também quanto à interação:

Diário da professora (Aulas 17,18): “Neste último encontro percebi que os alunos estavam mais confiantes ao desenvolverem as atividades. Os alunos se agruparam em duplas e trios, porém, para realizarem as atividades foram todos trocando idéias. Como o grupo estava menor as interações podiam ser feitas entre três ou quatro alunos, sem haver necessidade de deslocamento.”

Os dados apresentados evidenciam que houve interação entre os alunos e entre a professora. Nessas interações o aprendizado era

reconhecido pelos alunos, que trocavam idéias, discutiam seus pontos de vista, consultavam as atividades anteriores em busca de confirmação. Quando os alunos não conseguiam solucionar suas dúvidas recorriam a mim na tentativa de validar ou reformular suas hipóteses. Todo esse movimento pode ser constatado nos comentários dos próprios alunos e vai ao encontro dos pressupostos sociointeracionistas de Vygotsky (1998:129) de que por meio da interação os indivíduos podem expandir seus conhecimentos.

Apresento a seguir, dados relacionados aos sentimentos que os alunos expressaram sobre a interação com a professora. Os dados foram coletados dos questionários nº. 1, 3, 4 e 6 (Anexo 2a, 2c, 2d, 2f).

Maria das Graças: “com essas atividades **podemos contar com a professora** para nos **ajudar.**”

Maria Nilza: “**A apresentação foi interessante**, mas **a explicação** da professora **melhorou o entendimento**. Às vezes a gente só presta atenção na imagem.”

Siderval: “[as atividades são] de fácil compreensão e execução **com ajuda da professora.**”

Os exemplos acima mostram que os alunos não têm problemas de relacionamento com a professora. Eles a vêem como alguém que ensina com entusiasmo e dedicação e está pronta a ajudá-los nas atividades.

Zilda: “Gosto muito do jeito na qual a senhora **ensina** com **tanto entusiasmo** e **dedicação** na qual tem com nós alunos obrigada por ter toda **paciência** com os adultos.”

O comentário da aluna Zilda nos remete à realidade e especificidades dos alunos da EJA e das crenças que estes podem trazer consigo. Muitos desses alunos ficaram longos anos fora da escola, como foi mencionado no questionário nº. 2 – perfil e caracterizado na

Metodologia, e possivelmente passaram por experiências que não foram bem sucedidas. Muitos deles tiveram sua auto-estima abalada e preservam-se não participando das atividades. O fato de a professora mostrar-se paciente com os adultos e pronta a ajudá-los, pode ser o diferencial que favorece a participação dos alunos na aula, conforme exemplifica o comentário abaixo:

Maria das Graças: “Achei fácil a 2º atividade porque **a professora colaborou bastante para o nosso desempenho.**”

A interação com a professora durante as atividades, parece ter feito com que os alunos Éderson e Siderval tivessem uma perspectiva diferente do idioma. Na visão desses alunos, parece que a professora desempenha vários papéis dentro da sala de aula. A maior parte dos atributos mencionados, entretanto, fazem referência ao aspecto humano. Um número menor de atributos diz respeito ao aspecto profissional: *ensina, explica, é eficiente, mostra dedicação.*

Em seu comentário, o aluno Éderson reitera a sua disposição em continuar os estudos em língua inglesa, como apresentado anteriormente na gravação de áudio.

Éderson: “Obrigado Prof. Célia por ser tão **eficiente e amiga** gostei muito de suas aulas pois **me ajudaram a conhecer o inglês e me incentivou a querer aprender mais esta língua** que **para mim é muito interessante.**”

Pode-se inferir que este sentimento positivo em relação ao idioma seja uma consequência das ações como um todo, do material elaborado como um instrumento facilitador da aprendizagem e da mediação da professora enquanto ser humano.

Siderval: “A **matéria e ótima a professora é excelente!** Mas o tempo é curto precisamos de dobradinha. **Thanks very much. I don't forget you.**”

Percebe-se no relato do aluno Siderval que houve um envolvimento maior com a matéria, classificada por ele como “ótima” e pelo uso do idioma ao despedir-se. Fica implícito que esta atitude positiva foi favorecida pelo uso do material didático que viabilizou o contato com o idioma e pela interação com a professora, enquanto mediadora do conhecimento.

Finalizando a apresentação e discussão dos resultados desta pesquisa, retomo as perguntas de pesquisa e faço um resumo dos resultados.

Em relação à primeira pergunta - Quais são as percepções dos alunos sobre a unidade didática aplicada? - Pode-se notar que os alunos perceberam a utilidade da unidade didática e o quanto a aprendizagem foi favorecida mediante a interação com o material. Tanto os textos abordados como as atividades pedagógicas foram classificados pelos alunos como atraentes, interessantes, de fácil compreensão, com instruções claras e objetivas. As ilustrações desempenharam um papel importante, pois, serviram de suporte para a compreensão dos textos, do vocabulário e das atividades propostas. Para esses alunos a unidade didática, ao fazer uso de recursos como textos diferentes e ilustrações, configuraram uma nova maneira de aprender que esses alunos não estavam acostumados a ter na aula de língua inglesa.

Em relação à segunda pergunta - Que percepções os alunos têm sobre sua própria aprendizagem ao utilizar o material? - Pode-se dizer que os recursos utilizados (atividades, textos, DVD) e a nova maneira de trabalhar refletiram na melhora da competência lingüística dos alunos, além de ampliar o conhecimento de mundo, o conhecimento sistêmico relacionado à gramática e à pronúncia das palavras, o conhecimento textual, relacionado à organização da propaganda, seus objetivos e papel social. Além disso, o conhecimento estratégico foi mencionado pelos alunos como relevante, que mudou a concepção de leitura, que passa agora a ser voltada para a compreensão dos pontos principais e

detalhes, observação do conteúdo imagético, datas, números e outros indícios do texto que já fazem parte do conhecimento prévio. O reconhecimento dos cognatos foi um dos pontos associados ao conhecimento lingüístico mais citado.

A atividade de elaboração e apresentação da propaganda assumiu um papel de grande vulto na visão desses alunos. Nessa atividade puderam ligar todos os pontos previamente aprendidos. Os conhecimentos de mundo, estratégico e sistêmico foram explorados e praticados pelos grupos durante o período de preparação e apresentação da propaganda. Além disso, o aspecto afetivo da aprendizagem apareceu nos comentários dos alunos e mostram que eles sentiram-se valorizados, capazes de produzir e apresentar algo diferente e em língua estrangeira. Muitos descreveram sentimentos positivos de emoção e felicidade ao representarem papéis diferentes do cotidiano. Para esses alunos, as atividades pedagógicas da unidade didática apontaram para a superação de obstáculos, superação da timidez e outros fatores que poderiam até bloquear a aprendizagem. Os alunos revelaram maior interesse pela língua inglesa, que passou a ser utilizada como instrumento ao alcance deles. Mencionaram também a aprendizagem de outros conteúdos veiculados pela unidade didática como, a história e cultura de outros povos.

Para a terceira pergunta de pesquisa - Como a visão de aprendizagem de língua estrangeira proposta no material favorece a interação do grupo? - Os resultados revelam que a unidade propiciou momentos de interação entre o grupo de alunos, uma vez que a dinâmica em sala de aula apontava para o trabalho em dupla ou em pequenos grupos e com a professora. Em decorrência disso, parece que muitos alunos passaram a ter uma visão mais positiva de outros colegas, em especial durante a elaboração da propaganda, o que fortaleceu os vínculos de amizade e respeito entre esses alunos. Concluindo este capítulo, passo para as Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa foi investigar as percepções dos alunos da EJA sobre a unidade didática, sobre a aprendizagem e sobre a interação do grupo. Para isso, este estudo tinha as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as percepções dos alunos sobre a unidade didática aplicada?
2. Que percepções os alunos têm sobre sua própria aprendizagem ao utilizar o material?
3. Como a visão de aprendizagem de língua estrangeira proposta no material favorece a interação do grupo?

Conforme já apontado no final do capítulo anterior, os resultados indicaram que o design da unidade atingiu seus objetivos, isto é, os alunos perceberam que as atividades pedagógicas, instruções e ilustrações foram componentes relevantes para gerar motivação e despertar o interesse em aprender. Em relação ao aprendizado, os alunos relatam vários indícios de aprendizagem, como: novas palavras na língua; adjetivos; verbos; advérbios de frequência; comparativos; a identificação de cognatos como elemento facilitador na compreensão dos textos; a compreensão da organização textual de propagandas e diferentes textos. Em relação à interação, esta também foi relatada como preponderante para a aprendizagem dos conteúdos apresentados e para despertar sentimentos positivos relacionados ao ato de aprender.

Na minha percepção de educadora o trabalho desenvolvido pelos alunos da EJA foi muito proveitoso. A unidade didática “*Ad(d) some English to your life!*” mostrou-se adequada para esse público, em

termos do conteúdo apresentado, dos recursos imagéticos disponíveis, do conteúdo atitudinal e das atividades pedagógicas sugeridas.

Creio que a maior contribuição desta pesquisa está nas percepções que esses alunos revelam sobre a aprendizagem da língua estrangeira. Diferentemente do que se apregoa, esses alunos revelam que é possível aprender inglês na escola pública, que é possível que alunos adultos de um curso noturno da periferia de São Paulo possam aprender inglês. Foi gratificante perceber que alunos adultos sentem satisfação ao aprender uma língua estrangeira, um conhecimento rotulado por muitos como difícil, só para pessoas de poder aquisitivo maior ou como algo que não se aprende na escola. Pude perceber que, esses alunos têm interesse em aprender sim, precisam, no entanto, de material adequado, que possa ser manuseado e consultado quando necessário, que apresente a língua vinculada ao cotidiano, não como prescrição de regras, mas com uma função social clara e relevante. Creio que a unidade didática “Ad(d) some English to your life!” proporcionou esse contato, por meio de textos interessantes, conteúdo imagético abundante e atividades que favoreciam a interação.

Outro aspecto que chamou minha atenção nesta pesquisa foi o peso que as interações adquirem na sala da EJA, em especial as interações com o professor. O papel do professor da EJA é diferente do papel de um professor do curso regular. As necessidades, interesses e vivências dos alunos adultos são diferentes das crianças e dos adolescentes. Em geral, conforme apresentado ao longo desta pesquisa, muitos alunos desse segmento já passaram por experiências críticas no processo ensino-aprendizagem, há aqueles que se alfabetizaram tardiamente e ainda aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar e enfrentam situações de humilhação. Espera-se que o professor da EJA tenha uma

atitude positiva diante dos alunos, que apresente conteúdos adequados para esse grupo, que valorize o conhecimento prévio e da mesma forma, que desperte nesses alunos a consciência do conhecimento que acumularam ao longo da vida.

Acredito que meu trabalho não termina aqui; há muito ainda a ser investigado na relação ensino-aprendizagem de jovens e adultos. Esse é um campo vasto. Creio que a EJA pode contribuir para o sucesso de muitos alunos, pessoas que podem sair da obscuridade do analfabetismo, para uma situação diferente, onde o conhecimento pode abrir portas e trazer maior felicidade, aceitação e harmonia para o ser humano.

Espero que este estudo seja também uma porta para que outros estudiosos venham pesquisar a Educação de Jovens e Adultos em busca de novas teorias e novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 9.ed. Campinas: Papirus, 1995.

AZEVEDO, B. A. *Materiais didáticos para classes de educação de jovens e adultos na visão de professoras*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

BARCELOS, V.H. L. *Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

BAILEY, K. M. The use of diary studies in teacher education programs. *In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (Ed.) Second language teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990.

BELLO, J. L. P. *História da educação no Brasil*. 2004. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/historia.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo>>. Acesso em: 19 dez. 2007.

_____. *Proposta curricular para educação de jovens e adultos – Língua Estrangeira: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série*. Brasília: MEC. 2002a. v.2.

_____. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série : introdução*. Brasília: MEC, 2002b. v.1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

BREEN, M. P. e CANDLIN, C. N. Which materials?: a consumer's and designer's guide. In: SHELDON, L.E. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. ELT Documents: 126. London: Modern English Publications, 1987.

BRUNER, J. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: WERSTSCH, J.V. (Ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

BUZZO, M. G. *O diário de leituras: uma experiência didática na educação de jovens e adultos (EJA)*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CELANI, M. A. A . Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A (Org.). *Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M. A. A; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C. G. (Org.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CLAXTON, G. *O desafio de aprender ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORTEZ, C. D. C. *Atividades de inglês mediadas pelo computador : um caminho para o letramento digital*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. *Developments in English for Specific Purpose*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

GIUSTA, A S.; FRANCO, I. M. (Org.). *Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Virtual, 2003.

GRAVES, K. *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Heinle & Heinle Publishers, 2000.

JOHNSON, K. *From Communicative Activity to Task: A short but Significant Journey*. The Journal of Asia TEFL v. 1, n. 1, p. 185 –195, Spring 2004.

JORGE, E. G. *A produção oral em língua inglesa: Atividades teatrais como possibilidade*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LANZA, H. H. *Uso pedagógico do blog no ensino-aprendizagem de espanhol: elaboração e avaliação de uma tarefa*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LEFFA, V. J. Como Produzir materiais para o ensino de línguas. *In*: LEFFA, V. J. (Org). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2003.

MAGGIOLI, D. L. *Avaliação de software educacional para ensino aprendizagem de inglês para a escola pública: coletando subsídios avaliativos*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOITA LOPES, L. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. *In*: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

NOGUEIRA, A. P. *Uma unidade didática para o ensino de inglês: Percepções de alunos e professora*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAIVA, J. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudanças. *In*: BARBOSA, I. O.; PAIVA, J. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PASQUALE, R. *Avaliação de unidades de ensino produzidas por professores do curso "Reflexão sobre a ação."* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

RAMOS, R. C. G. LA2: Material Didático para contextos presencial e digital. Disciplina oferecida no programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. *Gêneros Textuais: Uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para fins específicos*. The ESPecialist, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

_____. *Critérios para a avaliação de materiais didáticos*. A abordagem instrumental e material didático para contextos presencial e digital. Disciplina oferecida no programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. (mimeo).

_____. *Critérios para a avaliação de materiais didáticos*. Tópicos em preparação e avaliação de materiais didáticos: no contexto presencial e a distância. Disciplina oferecida no programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998. (mimeo).

_____. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: reflexões sobre teoria e prática. In: CRISTOVÃO, V. ; DIAS, R. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira*. No prelo 2007.

RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: BASSO, E. A. ; ROCHA, H. C. (Org.). *O ensino-aprendizagem de línguas com crianças, adolescentes e adultos: partilhando caminhos, reflexões e ações*. Belo Horizonte: Clara Luz. 2008.

REVISTA SEVENTEEN. New York, May, 1997.

REVISTA SEVENTEEN. New York, Oct., 1996.

REVISTA NEW WOMAN. New York, June, 1996.

SWALES, J. M. *Genre analysis; English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAKEUCHI, M. R. *Análise material de livros didáticos para educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TOMLINSON, B. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TONETTI, A. C. S. *A compreensão oral em inglês por meio de filmes em DVD: A percepção de alunos sobre uma unidade didática*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIDADE DIDÁTICA

AD(D) SOME ENGLISH TO YOUR LIFE!

PART 1: COLISEUM:A BATTLE BETWEEN COKE AND PEPSI

Visualização, sem som:

1-) What's this advertisement about?

a) music

b) soft drink

c) clothes

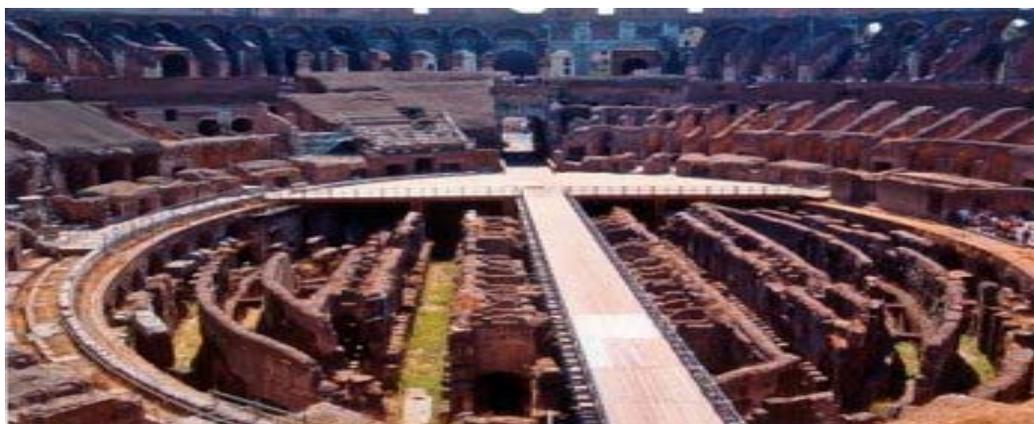
d) others



(Fonte: Enciclopédia Encarta 2000)

The Colosseum in Rome, Italy: an exterior view of the best-preserved section.

The **Colosseum** or **Coliseum**, originally known as the **Flavian Amphitheatre** (*lat. Amphitheatrum Flavium*), is an [amphitheater](#) in [Rome](#), capable of seating 50,000 spectators, which was once used for [gladiatorial combat](#). Construction was initiated by Emperor [Vespasian](#) and completed by his sons, [Titus](#) and [Domitian](#), between AD [72](#) and AD [81](#). It was built at the site of [Nero's enormous palace](#), the [Domus Aurea](#). The Colosseum's name is derived from a [colossus](#) (a 130-foot, or [40-metre](#), statue) of Nero which once stood nearby. The Colosseum is located at [41.53° N 12.293° E](#)



(Fonte: wikipedia.com)

An interior of the Colosseum. The floor is modern reconstruction; below are the underground vaults and tunnels originally used to house animals and slaves.

The construction of the Colosseum began under the rule of Emperor Vespasian in AD [72](#) and was completed by his son, Titus, in the [80s](#) AD. It was built at the site of [Nero's enormous palace](#), the [Domus Aurea](#), which had been built after the [great fire of Rome](#) in AD [64](#). Some historians believe that the construction of the Colosseum might have been financed by the looting of King [Herod the Great's Temple in Jerusalem](#) which occurred about AD [70](#). [Dio Cassius](#) said that 9,000 wild animals were killed in the one hundred days of celebration which inaugurated the amphitheater opening. The arena floor was covered with sand, presumably to allow the blood to drain away.

2-) What does the figure of emperor represent in this advertisement?

- a) () power b) () love c) () union d) () others

3-) What are the soft drinks dominant nowadays, in your opinion?

- a) () Coca-Cola and Pepsi b) () Guaraná Antartica and Dolly
 c) () Sprite and Soda Antartica d) () others _____

4-) In the USA, it is common to drink Pepsi. What is used in this advertisement to convince you to drink Pepsi?

PART 2: DIFFERENT TEXTS

1-) Match the columns:

<p>a) “When I do count the clock that tells the time / and see the brave day sunk in hideous night / When I behold violet past prime” (...)when I do count the clock – Willian Shakespeare</p>	<p>() ad</p>
<p>b) “Although the villagers of Tapanuli were uniformly and utterly destitute, Malin Kundang did not realize he was poor. His town was situated in the midst of a lush farming area of Northern Sumatra. As long as there was rain, there was food. And because all the villagers were kinsmen of the same tribe, as long as one mother had rice or as long as one father had tapioca, no one starved.” Malin Kundang – James Penha</p>	<p>() letter</p>
<p>c) ”Dear Celani, Thank you very much for the book of poems that you sent us. My group sends you a big kiss and my students are grateful, too. Love Hercília (PUC – C - second semester – 2005)”</p>	<p>() fairy tale</p>
<p>d)</p> <div data-bbox="406 1473 1165 1778" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>HÄAGEN-DAZS LIGHT® ICE CREAM</p> <p>The ice cream you've always loved didn't forget you also love yourself. Introducing Häagen-Dazs Light. Same Häagen-Dazs, half the fat.</p>  </div>	<p>() short story</p>
<p>e) “ONCE there was a gentleman who married, for his second wife, the proudest and most haughty woman that was ever seen. She had, by a former husband, two daughters of her own humor, who were, indeed, exactly like her in all things.” Cinderella – Charles Perrault</p>	<p>() poem</p>

PART 3: LEARNING FROM COKE: AD!



1-)When you read or watch an advertisement what do you take in to consideration?
(More than one answer is possible)

- the message
- the layout
- the good points about the product
- the product announced
- others: _____

2 -) When an advertising campaign is made what should be considered? (More than one answer is possible)

- the target audience
- the objectives
- the media (magazines, newspapers, television, radio, leaflet etc)
- prizes
- the budget
- others: _____



TIP: Quando se escreve um anúncio é preciso ter muito claro para quem é dirigido, ou seja, o público alvo a ser atingido, o objetivo o local de produção da propaganda e então, selecionar o vocabulário adequado.

The Three Musketeers

What do you know about the Three Musketeers ? Take a look at the photo and read about their story in the text below.



Fonte: wikipedia.com

D'Artagnan and the Musketeers

The Three Musketeers (*Les Trois Mousquetaires*) is a [novel](#) by [Alexandre Dumas, père](#). It recounts the adventures of a young man called [d'Artagnan](#) after he leaves home to become a [musketeer](#). D'Artagnan is not one of the musketeers of the title; those are his friends [Athos](#), [Porthos](#), and [Aramis](#).

The story of d'Artagnan is continued in [Twenty Years After](#) and [The Vicomte de Bragelonne](#). Those three novels by Dumas are together known as [d'Artagnan Romances](#).

The Three Musketeers was first published in [serial](#) form in the magazine *Le Siècle* between March and July 1844. Dumas claimed it was based on manuscripts he had discovered in the [Bibliothèque Nationale](#). It was later proven that Dumas had based his work on the book *Mémoires de Monsieur d'Artagnan, capitaine lieutenant de la première compagnie des Mousquetaires du Roi* (*Memories of Mister d'Artagnan, Lieutenant Captain of the first company of the King's Musketeers*) by [Gatien de Courtilz de Sandras](#) ([Cologne, 1700](#)). The book was borrowed from the [Marseille](#) public [library](#), and the card-index remains to this day; Dumas kept the book when he went back to [Paris](#).

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/The_Three_Musketeers Acessado em 11/Março/2006.

3Musketees:



- 1-) What product is being announced?
- 2-) In your opinion to who is this Ad addressed for? Justify your answer.
- 3-) Watch the title in the ad, the drawing, the photos and with your pair answer: Why the producing the Ad used the expression **GOD'S GIFT TO WOMEN**, with capital letter, in highlight?
- 4-) Read the 3 Musketeers ad carefully and write down 5 cognates.
- 5-) Read the description taken from the ad:

'Delightful little squares of fluffy nougat wrapped in satisfying milk chocolate'.

- a) Now underline at least 3 adjectives.
- b) What is the objective of the author using these adjectives?
(Use the dictionary, if necessary.)

10-) Complete the table below using the words from the ads.

Adjective	Comparative
BIG	
	FATTER
DE-LI-CIOUS	
GOOD (I)	
DE-LIGHT-FUL	

Pearl Drops

Evaluation 1 – Reading and Comprehending an Ad



1-) Read the Ad, pay attention to its pictures and then answer: What is being announced in this ad?

2-) "Put some bite in something" means that you must put more energy or be more efficient when doing something. In this Ad they change "bite" by "white." What do the publishers want to emphasize with this?

3-) This Ad was published in a magazine called "Seventeen." Answer: What is the target audience?

4-) According to the Ad, why is "Pearl Drops" toothpaste different from the others?

- a) It avoids you brushing your teeth.
- b) Your teeth get the whitest.
- c) You will improve your bite.
- d) It will let your teeth stronger.
- e) None of the alternatives

5-) Now, after analyzing the two ads, observe this one. There is a very common expression in English "PUT MORE BITE IN SOMETHING" which means put more vitality into something, makes it more effective. Try to identify a phrase in this ad that is similar to this one and write it here:

Put More White in Your Bite

You think that this sentence means:

a. Have a better bite. ()	b. Improve your bite. ()	c. Let your teeth whiter. ()
----------------------------	---------------------------	-------------------------------

6-) White is a color, choose the option(s) that has (have) this color:

a. Avocado ()	b. Milk ()	c. Snow ()	d. Chocolate ()
e. Toothpaste ()	f. Rice ()	g. Bean ()	h. Orange ()

7-) Pearl Drops is whitening toothpaste. It means that if you brush your teeth with it:

a. they will be the whitest. ()	b. They will look beautiful. ()
----------------------------------	----------------------------------

8-) After this study, what has changed when you read or face an ad?

9) Now, write a sentence in English using the expression, '**put more bite in....**'. For example: Put more bite in your classes, teacher!!!

Understanding the 3 ads in order to produce and ad:

The following questions are related to the three ads:

1-) Observe the three ads and choose the options in which the final ING form is used to qualify a noun (an adjective)

- a) () *wrapped in satisfying milk chocolate*
- b) () *We're not thinking about guys today*
- c) () *...a triple action whitening system*
- d) () *always making good times better*



TIP: Você viu que os “Ads” podem ter: títulos, fotos, figuras, ilustrações, endereços, descrição do produto, normalmente apresentando só as vantagens, numa linguagem específica endereçada ao interlocutor. (consumidor).

2-) Choose the right alternative to complete the table according to the ads:

	Coca-Cola	Three Musketeers	Pearl drops
INGREDIENTS	<input type="checkbox"/> gas water, sugar <input type="checkbox"/> orange <input type="checkbox"/> there isn't	<input type="checkbox"/> milk chocolate <input type="checkbox"/> popcorn <input type="checkbox"/> there isn't	<input type="checkbox"/> strawberry, calcium <input type="checkbox"/> fluoride, mint <input type="checkbox"/> there isn't
CENTRAL STATEMENTS (key-sentences)	<input type="checkbox"/> Always... <input type="checkbox"/> Not even... <input type="checkbox"/> It's just us...	<input type="checkbox"/> Big on chocolate <input type="checkbox"/> 3 Musketeers Brand Miniatures <input type="checkbox"/> God's Gift To Women	<input type="checkbox"/> Pearl Drops whitening toothpaste <input type="checkbox"/> Put some white <input type="checkbox"/> Pearl Drops toothpaste has..
VERBS	I <u>love</u> days... <input type="checkbox"/> past <input type="checkbox"/> present <input type="checkbox"/> future	It <u>is</u> the delicious arrogance... <input type="checkbox"/> past <input type="checkbox"/> present <input type="checkbox"/> future	It <u>has</u> a Triple... <input type="checkbox"/> past <input type="checkbox"/> present <input type="checkbox"/> future

3-) **Word Search** – Find in the diagram 22 words presented in the ads.

Action	Cars	Chocolate	Clothes	College	Days
Drops	Gift	Grades	Gram	Guys	Miniatures
Mint	Music	Pearl	Piece	Square	Strength
System	Times	Toothpaste	Women		

C	S	C	R	T	I	M	E	S	K	I	O	P	M	N	B	C	L	O	T	H	E	S	W	H
G	H	I	Y	T	P	L	M	I	N	T	I	E	B	V	C	U	E	G	E	V	L	O	C	X
R	A	O	W	O	M	E	N	V	I	C	X	A	Z	A	I	D	S	Y	S	T	E	M	I	I
A	O	L	C	Ç	W	E	D	R	F	U	N	R	G	F	S	C	X	Z	P	I	E	C	E	E
M	O	L	I	O	M	H	T	R	T	V	B	L	F	G	U	Y	S	G	L	F	R	E	U	R
X	S	D	E	C	L	R	V	B	O	U	I	S	K	N	M	J	H	A	C	T	I	O	N	A
I	G	I	F	T	V	A	Y	H	N	P	Y	U	J	S	T	R	E	N	G	T	H	U	M	U
O	T	U	E	T	O	O	T	H	P	A	S	T	E	D	J	K	X	C	Z	M	G	T	O	Q
C	O	L	L	E	G	E	W	E	D	T	F	V	B	H	M	I	N	I	A	T	U	R	E	S
C	A	R	S	S	Y	A	D	E	S	J	U	I	O	G	R	A	D	E	S	L	Ç	O	U	A

4-) Match the words in column A with their meaning in column B

1) Guy	() a school for higher education after high school.
2) Whitener/whitening	() a mark for the standard of a piece of school-work.
3) College	() a man.
4) Pearl	() a material used to make something white.
5) Grade	() a hard round small silvery white ball formed inside the shell of oysters.

5) All those ads are taken from women magazines. It means that those ads are aimed at the ordinary people. In your opinion, what kind of language is being used, formal or informal language? Look for some evidence in the ads.

POST READING:

1-) Por que o produtor do anúncio '3 musketeers' coloca no final o nome da firma que produziu o anúncio e a informação legalmente exigida: 'not a low-fat food' ?

2-) E o tamanho das letras, por que diminui? Na sua opinião a diminuição do tamanho das letras é intencional?

FINAL TASK –

1. What is the persuasive phrase in this advertisement?
2. What is the media used in this advertisement?
 - a) () TV channel _____ Television company _____
 - b) () Magazine _____ Publisher _____ Edition _____
 - c) () Radio Dial _____
 - d) () Others: _____
3. What are the criteria the publisher used to draw consumers attention to the product announced?
4. The text of this advertisement is:
 - a) () Descriptive b) () Narrative c) () Argumentative d) ()Other: _____
5. In your opinion what is the message the publisher wants to leave to the consumers beyond buying the product announced? (You may answer in Portuguese.)
6. Do you agree with this message? Justify your answer.
7. “Quality is better than quantity”, then, would you like to buy the product announced? Justify your answer.
8. Could you explain the objective(s) of these activities and what have you learnt from them?
9. What was the challenging part of the activity for you?
10. In pairs create an advertisement for a product that you have already used and make a text with a persuasive phrase for it. Use your imagination!

We Will We Will Rock You

Buddy you're a boy make a big noise
Playin' in the street gonna be a big man some day
You got mud on yo' face
You big disgrace
Kickin' your can all over the place
Singin'

We will we will rock you
We will we will rock you

Buddy you're a young man hard man
Shoutin' in the street gonna take on the world some day
You got blood on yo' face
You big disgrace
Wavin' your banner all over the place
Singin'

We will we will rock you
We will we will rock you

Buddy you're an old man poor man
Pleadin' with your eyes gonna make you some peace some day
You got mud on your face
You big disgrace
Somebody better put you back in your place

We will we will rock you
We will we will rock you

ANEXO 2

QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA

Anexo – 2a

Questionário de pesquisa - nº. 1 – Individual

Part 1 – Coliseum: A battle between coke and pepsi - Atividades 1 a 4 – Com uso do vídeo

Nome: _____ nº: _____ data: __/__/__

1- Que tipo de conhecimento as atividades de hoje trouxeram para você ? Dê exemplos.

2 - Para você, como foi a apresentação e o desenvolvimento das atividades na aula de hoje?

3 - Qual é a sua opinião sobre a o grau de dificuldade das atividades de hoje:

- () Nenhuma dificuldade
- () Pouca dificuldade
- () Média dificuldade
- () Muita dificuldade

Porque: _____

Anexo – 2b

Questionário de pesquisa – nº 2 Perfil - Individual

Nome: _____ Data: ____/____/____

1) Qual é a sua profissão ou ocupação principal atual?

2) Qual a sua faixa salarial?

- sem renda própria de 04 a 06 salários mínimos
 de 01 a 03 salários mínimos acima de 07 salários mínimos

3) Quantos anos você tem? _____

4) Qual é o seu estado civil?

- solteiro (a) separado (a)
 casado (a) união estável
 viúvo (a)

5) Você tem filhos?

- SIM NÃO

Quantos?

- 01 de 04 a 05
 de 02 a 03 06 ou mais

6) Quanto tempo você ficou fora da escola e por quê?

7) Por que você decidiu voltar a estudar?

8) Você pretende continuar os estudos no Ensino Médio?

- SIM NÃO.

Por quê?

De que tipo?

- () Estabelecimento Público – Colegial Normal
- () Estabelecimento Público – Supletivo
- () Estabelecimento Público – Colegial Técnico - Que curso ?

- () Estabelecimento Particular – Colegial Técnico _ Que curso ?

- () Outros. Especifique

9) Comentários

Anexo – 2c

Questionário de pesquisa - nº 3 - Individual

Atividades – Part 2: Different texts – (Match the columns) p. 4
Part 3: Learning from Coke: AD! (Atividades 1, 2, p. 5; atividade 3, p.6)

Nome: _____ nº: _____ data: ___/___/___

1. Você acha que as atividades de hoje trouxeram-lhe conhecimento da Língua Inglesa? Dê exemplos:

2. Você acha que as atividades de hoje trouxeram-lhe conhecimento para a sua vida cotidiana ou que você possa aplicar em outras matérias? Dê exemplos:

3. O que você achou fácil nas atividades de hoje? Por quê?

4. O que você achou difícil nas atividades de hoje? Explique

5. Eu fiz as atividades: () sozinho () em dupla/grupo

6. Durante as atividades algum colega desempenhou “o papel de professor”?
Quem? Como foi ?

7. Como você avalia as atividades de hoje? Assinale quantas alternativas forem necessárias:

- | | | |
|---|---------|---------|
| a) A atividades são atrativas? | () sim | () não |
| b) O assunto é interessante? | () sim | () não |
| c) Entendemos o que era para fazer? | () sim | () não |
| d) As ilustrações ajudaram na compreensão das atividades? | () sim | () não |
| e) As instruções dadas pela professora foram claras? | () sim | () não |
| f) O vocabulário usado nas atividades é difícil? | () sim | () não |
| g) Os colegas do grupo colaboraram? | () sim | () não |
| h) Outro: _____ | | |

Comentários:

Anexo - 2d

Questionário de pesquisa - nº 4 - Individual

Nome: _____ nº: _____ data: __/__/__

1) Assinale abaixo o que você aprendeu nas atividades das páginas 03, 04, 05 e 06:

a) Localizar informações no texto, tais como: nomes de lugares, nomes de pessoas, datas, medidas, etc. (Página 3)

() sim () não. Retire exemplos do texto:

b) Reconhecer se um texto foi retirado da Internet. (Página 3)

() sim () não. Como?

c) Caracterizar diferentes tipos de textos observando: o formato, o título, o tipo de letra, as imagens, etc. (Página 4)

() sim () não. Dê exemplos:

d) Nomear as partes de um anúncio e onde ele pode ser veiculado: (Página 5)

() sim () não.

Dê

exemplos: _____

e) Reconhecer palavras cognatas: (Páginas 3,4,5, 6)

() sim () não. Retire exemplos dos textos trabalhados:

2) Como você avalia essas atividades? Assinale quantas alternativas forem necessárias:

a) As atividades foram interessantes? () sim () não

b) As ilustrações ajudaram na compreensão das atividades? () sim () não

c) As instruções dadas pela professora foram claras? () sim () não

d) O vocabulário usado nas atividades foi fácil? () sim () não

e) Outro: _____

2) Como você avalia o seu envolvimento nas atividades propostas até agora?

Anexo - 2e

Questionário de pesquisa - nº 5 - Individual

Nome: _____ nº: _____ data: __/__/____

1. Descreva quais foram os seus sentimentos ao **preparar** a sua propaganda e o que você aprendeu com ao fazer esta atividade.

2. Descreva quais foram as suas emoções ao **apresentar** a sua propaganda e o que você aprendeu com esta atividade.

3. Como foi o envolvimento do grupo ao preparar e apresentar a propaganda?
(Como fizeram? Como surgiu a idéia do produto? Como foram as discussões?)

Anexo - 2f

Questionário de pesquisa - nº 6 - Individual

Nome: _____ data: __/__/____

1. Em sua opinião, a unidade didática “Ad(s) some English to your life” contribuiu para o seu aprendizado de Língua Inglesa? **Dê exemplos do que aprendeu.**

2. Assinale quais foram as atividades mais interessantes para você na unidade didática: (Assinale com um X quantas alternativas quiser)

- a) () Videoclipe da Pepsi e discussão sobre a propaganda, o local e seus participantes. (página 1)
- b) () Leitura de textos diversos (páginas 3, 4, 8).
- c) () Ler e compreender uma propaganda escrita (p. 5, 9, 11).
- d) () Atividades de compreensão da propaganda escrita (p. 5, 6, 9, 10, 11,12,13).
- e) () Adjetivos utilizados para qualificar e descrever pessoas e objetos (p. 6,7, 9, 11, 13).
- f) () Vocabulário – Cognatos (p. 6, 9).
- g) () Atividades de vocabulário – geral (p. 6, 7, 11,12, 14).
- h) () Como uma propaganda é elaborada e os meios de circulação (p.5, 10, 11, 13, 15).
- i) () Discussão sobre questões de consumo, ética e cidadania.
- j) () Outra atividade que não foi mencionada. Qual? _____

3. Leia as frases abaixo e escolha o comentário que melhor se aplica a cada uma delas, de acordo com o seu aprendizado ao final deste semestre:

Raramente (R) **Às vezes (AV)** **Sempre (S)**

- a) Sou capaz de reconhecer os cognatos em um texto _____
- b) Sou capaz de distinguir entre textos descritivos, narrativos ou de instruções ____
- c) Sou capaz de determinar a fonte de tipos de texto diferentes _____
- d) Sou capaz de usar o dicionário bilíngüe _____
- e) Sou capaz de identificar a frase persuasiva de um texto de propaganda _____

- f) Sou capaz de fazer inferências (entender palavras desconhecidas) pelo contexto _____
- g) Sou capaz de localizar informações específicas em um texto (scanning) _____

4. Você percebeu se houve maior ou menor interesse do grupo pelas aulas de Inglês depois da unidade didática "Ad(s) some English to your life" ? **Explique.**

5. Assinale com um X as alternativas abaixo sobre a unidade didática que você utilizou:

- a) As ilustrações contidas na unidade didática:
- () ajudaram na compreensão dos textos/atividades
 - () não tinham ligação com os assuntos
- b) Os enunciados das atividades eram:
- () objetivos e claros
 - () de difícil compreensão
- c) Quanto ao tempo gasto com a unidade:
- () tempo apropriado
 - () curto
 - () longo
- d) As atividades propostas na unidade foram:
- () Interessantes
 - () de fácil compreensão e execução
 - () de difícil compreensão e execução
- e) Os textos utilizados na unidade didática foram:
- () Interessantes
 - () de fácil leitura e compreensão
 - () de difícil leitura e compreensão

6. Comentários e sugestões

ANEXO 3

ATIVIDADE EXTRA

Nome: _____ Nº _____ Série _____

Disciplina: Língua Inglesa Professora: Célia Santiago Data: ___/___/___

Objetivos: Expansão de Vocabulário

VOCABULARY

1. Complete the adjectives.

Example
attractive

- 1 b _ _ _ t _ f _ l 4 p r _ _ _ y
- 2 f _ s h _ _ n _ b _ _ 5 g _ n _ l _ _
- 3 g _ _ _ _ l _ _ k _ _ g

2. Complete the sentences with words to describe the pictures.



Ann is very tall.



1 Ian is very



2 Neil's hair is short and



3 Laura's hair is long and



4 Andy is very



5 Steve is very

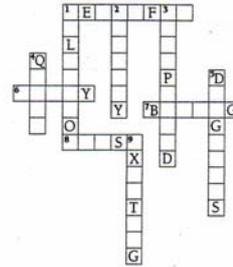
3. Complete the puzzle.

Across

- 1 The adjective from *peace*.
- 6 The opposite of *clean*.
- 7 The opposite of *exciting*.
- 8 Jet aircrafts make a lot of ...

Down

- 1 Cars cause a lot of ... in cities.
- 2 I want to live in the ...
- 3 If you don't have a job, you are ...
- 4 The opposite of *noisy*.
- 5 It's ... to walk alone in the city at night.
- 9 Many people think cities are ...



4- Match the descriptions and people.



Example

He's short with long black curly hair. He's wearing jeans and a sweatshirt. c

- 1 He's tall and slim. He's got short black wavy hair. He's wearing jeans, a shirt and a baseball cap. He's wearing a ring.
- 2 She's tall and slim. She's got short blond curly hair. She's wearing a long skirt and a T-shirt. She's wearing sunglasses and she's got a nose stud.
- 3 He's short with short blond curly hair. He's wearing jeans and a shirt with a badge on it. He's wearing sunglasses.
- 4 She's short and slim. She's got long black wavy hair. She's wearing a short skirt and a sweatshirt. She's wearing sunglasses and earrings.
- 5 She's tall. She's got long straight blond hair. She's wearing a skirt and a shirt. She's wearing a bracelet and some earrings.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)