

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC/SP

Roberta Lopes

**O uso do Caderno do Professor na escola pública estadual: percepções  
de alunos e professora**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo  
2010

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC/SP

Roberta Lopes

**O uso do Caderno do Professor na escola pública estadual: percepções  
de alunos e professora**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Linguística 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  
2010

Autorizo, para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

Banca Examinadora

---

---

---

Dedico este trabalho à minha filha Brenda, que entendeu o motivo da pouca atenção e participou pacientemente de todo o percurso desta pesquisa.

Ao Rogério, por todo carinho, compreensão, apoio e motivação dedicados.

A meus familiares Claudete e Marcos, Décio e Marcos, Miraci e Vinicius, pelo apoio em todas as etapas de minha existência.

## AGRADECIMENTOS

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela Bolsa Mestrado concedida.

Em especial, à minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosinda de Castro Guerra Ramos, pela seriedade, dedicação e profissionalismo dedicados a este trabalho. Em especial, agradeço a paciência que teve comigo durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa e pelas reflexões proporcionadas nas orientações individuais e em grupo.

Às Professoras Doutoras Angela Lessa e Ana Maria Affonso Cunha pelas valiosas orientações e contribuições dadas na banca de Exame de Qualificação.

A todos os professores do LAEL, que compartilharam seus valiosos saberes e proporcionaram momentos de discussão que contribuíram para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À Diretoria Leste 5, em especial a Aparecida Teodoro, Veralice e Vagner.

Aos meus colegas dos Seminários de Orientação, Andreia, Alison, Flávio, Luciana Nogueira, Lucienne Mazza, Luciana Lorandi, Mariangela, Neto, Osilene, Renato, Sérgio e Zico, pela colaboração, amizade e aprendizado partilhado durante todo o percurso desta pesquisa.

A todos os alunos-participantes que aceitaram participar e contribuíram no desenvolvimento deste estudo.

À amiga Valéria que caminhou lado a lado sempre presente nos momentos bons e ruins, incentivando-me, dividindo conhecimentos, aflições, alegrias e não deixando que eu desistisse no meio do caminho.

Aos amigos Débora, Jorge, Irene, Roberta e Valéria pela colaboração, paciência, pela torcida, importantes dicas e pelas palavras de carinho, amizade e incentivo nos momentos difíceis da minha caminhada.

Aos meus familiares pelo apoio e compreensão em todos os momentos deste trabalho.

Por fim, agradeço a Deus pela oportunidade e por ter colocado em meu caminho pessoas iluminadas que me apoiaram e ajudaram nesta jornada.

## RESUMO

LOPES, Roberta. **O uso do Caderno do Professor na escola pública: percepções de alunos e professora.** 2010. 148f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

Este trabalho tem como objetivo verificar a percepção de alunos sobre sua aprendizagem em Inglês no decorrer da aplicação de um material didático desenvolvido para as escolas públicas de Ensino Fundamental II, material esse que faz parte do plano educacional estabelecido pela *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) e apresentado no *Caderno do Professor do 3.º bimestre de 7.ª série* (SÃO PAULO, 2008d). As perguntas que norteiam o trabalho são: “Como alunos de 7.ª série de uma escola estadual de São Paulo percebem sua aprendizagem no decorrer da aplicação de uma unidade didática do Caderno do Professor?” e “Como os alunos e a professora-pesquisadora avaliam o Caderno do Professor?”. A fundamentação teórica deste estudo foi baseada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998a) e nas diretrizes estabelecidas na *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a). Critérios para avaliação e elaboração de materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira (CUNNINGSWORTH, 1995; GRAVES, 2000; TOMLINSON, 2003; RAMOS, 2009) também fundamentam esta investigação. A pesquisa, caracterizada como estudo de caso, foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual de ensino localizada na zona leste da cidade de São Paulo. Seus participantes foram nove alunos da 7.ª série do Ensino Fundamental II. Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas, nos meses de outubro e novembro de 2008. Os resultados obtidos mostram que, no decorrer da aplicação da unidade didática que compõe o material do *Caderno do Professor do 3.º bimestre da 7.ª série*, os alunos perceberam um aumento em sua aprendizagem, principalmente em relação ao conhecimento lexical. Também, houve desenvolvimento dos conhecimentos de mundo sobre o tema abordado (hábitos alimentares) e do conhecimento textual relacionado aos gêneros cardápio, infográfico e tabela nutricional, utilizados durante a aplicação do material didático.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, avaliação e produção de material didático, língua estrangeira, inglês.

## ABSTRACT

This study aims to verify the perception of students about their learning in English during the application of a teaching unit designed for Elementary School (Ensino Fundamental) in a public school in the state of São Paulo, as part of the educational plan established by *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) and presented in *Caderno do Professor 3.º bimestre from the 7<sup>th</sup> grade*. The questions that guide this research are: “How do students from the 7th grade in a public school of São Paulo perceive their learning during the application of a teaching unit of *Caderno do Professor?*” and “How do students and the teacher evaluate *Caderno do Professor?*”. The theoretical bases for this study were the *Parâmetros Curriculares* (BRAZIL, 1998a), the guidelines established in *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) and teaching-learning approaches, such as: behavioral, cognitive, and interactionist ones and the concept of literacy established in *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a). In addition, this study was also based on some criteria for materials evaluation and development for the teaching and learning of foreign languages (CUNNINGSWORTH, 1995; GRAVES, 2000; TOMLINSON, 2003; RAMOS, 2009). This case study took place in a public school located in the east part of the city of São Paulo. The participants were nine students in the 7th grade of the Elementary School. The data were collected through questionnaires and interviews, during the months of October and November 2008. The results showed that during the implementation of the teaching unit part of *Caderno do Professor 3.º bimestre*, the students perceived some improvements on their knowledge, as well as the developments of the subject matter (eating habits) and textual knowledge related to genres (menu, infographic and nutritional table) used in the teaching unit.

Key-words: teaching-learning; Materials development and evaluation, foreign language, english.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	12
<b>Capítulo 1 - Fundamentação teórica</b> .....	19
1.1 Teorias de ensino-aprendizagem .....	19
1.1.1 A visão behaviorista.....	20
1.1.2 A visão cognitivista .....	23
1.1.3 A visão sociointeracionista .....	27
1.2 Os <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i> .....	30
1.3 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo .....	37
1.3.1 A <i>Proposta Curricular</i> .....	37
1.3.2 A apresentação da Proposta Curricular.....	39
1.3.3 As orientações para LEM .....	43
1.3.4 Os <i>Cadernos do Professor</i> .....	48
1.4 Avaliação de material didático.....	50
<b>Capítulo 2 - Metodologia da pesquisa</b> .....	56
2.1 Abordagem metodológica: estudo de caso .....	56
2.2 Apresentação da Unidade Didática .....	57
2.2.1. O <i>Caderno do Professor</i> – LEM – 3.º bimestre.....	57
2.2.2 <i>As Situações de Aprendizagem</i> .....	60
2.3 O contexto da pesquisa.....	63
2.3.1. A escola.....	63
2.3.2 Os participantes.....	64
2.3.3 Os participantes focais .....	64
2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta e dados .....	67
2.4.1 Questionários.....	68
2.4.2 A entrevista.....	70
2.4.3 Notas de campo.....	70
2.4.4 A coleta.....	71
2.5 Os procedimentos de análise dos dados coletados .....	73
<b>Capítulo 3 - Apresentação e discussão dos resultados</b> .....	76
3.1 As Situações de Aprendizagem e percepção dos alunos .....	76
3.1.1 Situação de Aprendizagem 1.....	77
3.1.2 Situação de Aprendizagem 2.....	93

3.1.3 Situação de Aprendizagem 3.....	108
3.1.4 Situação de Aprendizagem 4.....	119
3.2 A avaliação da aprendizagem pelos alunos com o uso do Caderno do Professor do 3.º bimestre da 7.ª série .....	121
3.3 A avaliação do <i>Caderno do Professor do 3.º bimestre da 7.ª série</i> .....	133
3.3.1 A avaliação da professora .....	133
3.3.2 A avaliação dos alunos .....	148
3.4 Síntese .....	151
<b>Considerações finais</b> .....	155
<b>Referências bibliográficas</b> .....	160
<b>Anexos</b> .....	164

## LISTA DE QUADROS E DE FIGURAS

### Quadros

<b>Quadro 1</b> – Resumo das orientações para a disciplina de LEM (SÃO PAULO, 2008b). ...	46
<b>Quadro 2.1</b> – Resumo das atividades contidas na Situação de Aprendizagem 1.....	61
<b>Quadro 2.2</b> – Resumo das atividades contidas na Situação de Aprendizagem 2.....	61
<b>Quadro 2.3</b> – Resumo das atividades contidas na Situação de Aprendizagem 3.....	62
<b>Quadro 2.4</b> – Resumo da atividade contida na Situação de Aprendizagem 4. ....	62
<b>Quadro 2.5</b> – <i>Dias da aplicação e coleta com atividades e seus objetivos</i> . ....	72
<b>Quadro 3.1</b> – Resultado da autoavaliação dos alunos em relação às expectativas de aprendizagem apontadas pelo <i>Caderno do Professor do 3.º bimestre da 7.ª série</i> .....	126

### Figuras

<b>Figura 3.1</b> – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1. ....	78
<b>Figura 3.2</b> - Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1. ....	80
<b>Figura 3.3</b> - Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 1. ....	82
<b>Figura 3.4</b> - Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 2. ....	94
<b>Figura 3.5</b> - Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 2. ....	95
<b>Figura 3.6</b> - Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 2. ....	96
<b>Figura 3.7</b> - Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2. ....	97
<b>Figura 3.8</b> - Atividade 5 da Situação de Aprendizagem 2. ....	98
<b>Figura 3.9</b> - Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 3. ....	109
<b>Figura 3.10</b> – Recorte do objetivo da atividade 2 da Situação de Aprendizagem 3 apresentado no Roteiro para aplicação. ....	110
<b>Figura 3.11</b> - Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 3. ....	111
<b>Figura 3.12</b> - Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 3. ....	112
<b>Figura 3.13</b> - Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 3. ....	113
<b>Figura 3.14</b> – Recorte dos princípios apresentados no <i>Caderno do Professor do 3.º bimestre da 7.ª série</i> . ....	136
<b>Figura 3.15</b> – Atividade 4 apresentada na Situação de Aprendizagem 2. ....	138
<b>Figura 3.16</b> – Atividade 5 apresentada na Situação de Aprendizagem 2. ....	139
<b>Figura 3.17</b> - Infográfico apresentado na Situação de Aprendizagem 2. ....	141
<b>Figura 3.18</b> – Atividade 1 apresentada na Situação de Aprendizagem 2. ....	141
<b>Figura 3.19</b> – Atividade 1 apresentada na Situação de Aprendizagem 1. ....	142
<b>Figura 3.20</b> – Atividade 4 apresentada na Situação de Aprendizagem 2. ....	144
<b>Figura 3.21</b> – Atividade 5 apresentada na Situação de Aprendizagem 2. ....	145
<b>Figura 3.22</b> – Atividade 4 apresentada na Situação de Aprendizagem 3. ....	146

## Introdução

---

O interesse para a realização deste trabalho surgiu de minha experiência em contextos de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio na escola pública do Estado de São Paulo e da minha participação no curso *Reflexão sobre a Ação - o professor de Inglês aprendendo e ensinando*<sup>1</sup> (doravante *Reflexão*), oferecido pela Cultura Inglesa em parceria com o programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A participação nesse curso, durante os anos de 2005 e 2006, trouxe-me novos conhecimentos relacionados à atuação profissional, constantes reflexões sobre meu papel como educadora e sobre o ensino de inglês. Esse curso levou-me a refletir sobre um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, voltado para o reconhecimento da função social da linguagem pelo aluno e possibilitou várias discussões de como aplicar uma proposta com essa abordagem na sala de aula. Passei, então, a elaborar unidades didáticas tendo como foco os conceitos e pressupostos discutidos no *Reflexão*.

Após aplicar, com meus alunos, algumas unidades desenvolvidas por mim, verifiquei uma mudança significativa na rotina de minhas aulas e na participação deles. Esse fato impulsionou ainda mais o interesse em meus estudos a fim de transformar minha prática na sala de aula.

Acredito que, com as mudanças sociais, tecnológicas e educacionais ocorridas no mundo e, principalmente, no contexto da escola pública no Brasil, cada vez mais torna-se relevante a reflexão sobre o currículo escolar e as práticas pedagógicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Dentre essas práticas, o material didático apresenta-se como um dos recursos que auxiliam a prática do professor e a aprendizagem do aluno. Com a participação no curso *Reflexão*, pude entender que a escolha do material didático utilizado em sala de aula deve seguir critérios (RAMOS,

---

<sup>1</sup> O curso *Reflexão sobre a Ação: o professor de Inglês aprendendo e ensinando* situa-se no contexto do programa *A Formação Contínua do professor de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática*. Esse programa é oferecido gratuitamente aos professores de Inglês da rede pública estadual e municipal pela Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa/SP e a Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP com o objetivo de aprimoramento profissional por meio da reflexão sobre as ações dos participantes em sala de aula.

2009) para nortear e auxiliar de diversas maneiras o aprendizado do aluno e a prática do professor.

Dessa forma, iniciei, no segundo semestre de 2007, meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, buscando avaliar uma de minhas unidades didáticas. Porém, no início de 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) divulgou um novo plano de ação educacional, nomeado como *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, com o objetivo de articular o sistema de ensino estadual para que as escolas trabalhassem como uma rede e proporcionassem um núcleo comum de conhecimentos a todos os alunos.

A *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) traz um novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais, prescrevendo o currículo a ser seguido com base numa proposta educacional diferente da que estava sendo usada nas escolas públicas. Para a implantação da *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a), uma série de medidas foi tomada e, entre elas, está um conjunto de *Cadernos para o professor* com propostas de unidades didáticas a serem aplicadas em sala de aula.

Ao verificar a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) estabelecida pela SEE-SP e os *Cadernos*, observei que não conseguiria utilizar simultânea ou paralelamente a eles a unidade didática que fazia parte de minha pesquisa de mestrado. Os *Cadernos do Professor* disponibilizam um material didático destinado a cada disciplina com propostas de como realizar o currículo apresentado e seus conceitos na sala de aula. Diferentemente das outras disciplinas, Língua Estrangeira nunca teve, até os *Cadernos*<sup>2</sup>, um livro didático ou qualquer outro tipo de recurso disponibilizado pelo governo (municipal, estadual ou federal) para apoiar suas aulas.

Diante desse quadro, mudei o foco inicial da pesquisa e realinhei meu interesse sobre elaboração, aplicação e avaliação de material didático voltando-me para a proposta enviada pelo governo, bimestralmente, nos *Cadernos do Professor*. Portanto, nesta pesquisa será usado o material elaborado pela SEE-SP e divulgado no *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008c), que será detalhado no *Capítulo 1*.

O presente estudo faz parte das pesquisas realizadas no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-

---

<sup>2</sup> O Programa Nacional do Livro Didático só incluiu a disciplina de Língua Estrangeira no Edital do PNLD 2011 (para EFII), disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-consultas>>. Acesso em: 11 dez. 2009.

SP e se insere na vertente de Ensino-Aprendizagem de Línguas e Formação de Professores. Mais especificamente, faz parte de trabalhos desenvolvidos no projeto de pesquisa “Avaliação e Elaboração de Material Didático para Ensino-Aprendizagem de Línguas para Ambientações e Contextos Diversos”, coordenado pela Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos.

Esse projeto tem o objetivo de investigar princípios e procedimentos de avaliação, produção e aplicação de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de línguas nas ambientações presencial e digital e em contextos de ensino de língua geral e para fins específicos. Com as investigações realizadas buscam-se contribuições para o desenvolvimento do professor em sala de aula; para o entendimento do papel, do uso, do potencial do material didático na prática de sala de aula, além de contribuições teóricas que possam ser aplicadas na produção e avaliação de materiais. A abordagem metodológica qualitativa é a abordagem seguida nas pesquisas desenvolvidas no projeto.

Neste trabalho, busco contribuir, portanto, com dados para o projeto de pesquisa mencionado, ao estudar a percepção de aprendizagem dos alunos durante o uso de um material didático distribuído pelo governo do Estado de São Paulo a todas as escolas públicas estaduais.

Na busca por pesquisas em Linguística Aplicada (LA) relacionadas à área de material didático, verifiquei que há vários estudos abordando a avaliação, a produção e o uso de material didático. Entre eles, destaco os de pesquisadores como Cunningsworth (1995), Dudley-Evans e St John (1998), Tomlinson (1998), Graves (2000), Damianovic (2007) e Ramos (2009), pois apresentam parâmetros teóricos norteadores que envolvem desde a produção até a avaliação de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de línguas em contextos variados.

Em relação a pesquisas na área, considero, como Nogueira (2005, p.1), que “há poucas pesquisas que objetivam analisar material didático para o ensino de Inglês como Língua Estrangeira”. Conforme Tonetti (2007, p.5), investigações na área de ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira que se voltam à análise de um material didático considerando as percepções dos alunos “são raras, principalmente quando se tratam de pesquisas que envolvem alunos da escola pública”. A constatação dessas lacunas foi um dos fatores motivadores para a realização desta pesquisa.

Na área de pesquisa de material didático para o ensino de Língua Estrangeira, são encontrados, em âmbito nacional, alguns trabalhos recentes que têm como foco material didático para o ensino de Inglês.

No Brasil, destaco alguns estudos voltados para questões teórico-metodológicas práticas, realizados na PUC-SP por pesquisadores como Pasquale (2003), Nogueira (2005), Tonetti (2007), Amo (2008), Ramos e Roselli (2008), Lopes (2009), Nogueira (2009), Ramos (2009).

Pasquale (2003) avalia duas unidades de ensino produzidas por professores do curso *Reflexão* para alunos da escola pública e verifica como essas unidades refletem os conceitos de linguagem e de ensino-aprendizagem desses professores dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Por sua vez, Nogueira (2005), Tonetti (2007) e Lopes (2009), ex-alunas do *Reflexão*, aplicam e analisam as unidades didáticas elaboradas por elas mesmas durante esse curso.

Nogueira (2005) investiga como uma unidade didática elaborada por ela durante o curso *Reflexão* pode contribuir para a aprendizagem de um grupo de alunos da escola pública, examinando as percepções dos alunos sobre esse material e sobre sua aprendizagem, considerando sua própria percepção como a professora-pesquisadora e refletindo sobre sua prática e seu papel como professora.

Também fazendo análise de um material didático próprio produzido durante o curso *Reflexão*, Tonetti (2007), diferentemente de Nogueira e de Pasquale, investiga as percepções de alunos sobre uma unidade didática que utiliza filmes em DVD e as contribuições dessa unidade para o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos.

Lopes (2009), por sua vez, investiga as percepções de alunos do 1.º ano do Ensino Médio de escola pública e da professora-pesquisadora sobre a unidade didática elaborada por ela igualmente durante o curso *Reflexão*.

Outros trabalhos focam a escola pública e o uso de materiais didáticos diversos e não apenas os produzidos pelos próprios professores/pesquisadores, como os mencionados nos parágrafos anteriores. Amo (2008), por exemplo, avaliou um material didático produzido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP-SP) para ser aplicado ao Ensino Fundamental, buscando verificar sua

concordância com os pressupostos recomendados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998a).

Nogueira (2009), por sua vez, analisa um curso de Inglês mediado por computador oferecido aos professores da rede pública estadual buscando identificar as percepções de professores-cursistas sobre os aspectos linguísticos e tecnológicos desse curso e verificar de que maneira as visões de ensino-aprendizagem e de linguagem apregoadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira* (BRASIL, 1998c) se manifestam no curso.

Os trabalhos de Ramos e Roselli (2008) e Ramos (2009), por sua vez, têm como foco o livro didático. Ramos e Roselli (2008) fazem uma discussão sobre o livro didático de Língua Inglesa para crianças e a escassez de estudos relacionados a esse segmento, bem como apresentam a avaliação de alguns livros didáticos produzidos no Brasil, enfocando o que eles “dizem fazer e o que eles fazem”.

Tendo material didático como foco de estudo, Ramos (2009) propõe olhar o livro de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental e Médio, examinando seu papel, sua função, seu uso e seu potencial e oferecendo uma lista de critérios para auxiliar professores a fazer avaliações mais sistemáticas na escolha de materiais para suas aulas.

No entanto, com exceção do estudo de Amo (2008), nenhum desses trabalhos enfoca materiais elaborados por um órgão estadual ou contempla a aplicação desse material e suas contribuições a partir das percepções dos alunos usuários.

Este estudo partilha, com os estudos citados, a investigação de material didático, porém, diferentemente dos trabalhos apresentados anteriormente, meu objetivo é verificar a percepção dos alunos sobre sua aprendizagem a partir do uso de um material didático desenvolvido para as escolas públicas de Ensino Fundamental II que faz parte do plano educacional estabelecido pela *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a).

Ressalto que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, não encontrei nenhum estudo relacionado à nova *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) ou ao material didático dos *Cadernos do Professor*.

Esta investigação, portanto, delimita-se a um contexto de escola pública no Ensino Fundamental II, turma de 7.<sup>a</sup> série, e volta-se para a unidade didática contida no *Caderno do Professor do 3.º bimestre da 7.<sup>a</sup> série*. Nesse caso, fiz opção pelo

estudo de caso (JOHNSON, 1992; YIN, 2001) como abordagem metodológica a ser utilizada.

Acredito que este trabalho poderá contribuir para a área de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, para a área de desenvolvimento de material didático e para o projeto de pesquisa “Avaliação e Elaboração de Material Didático para Ensino-Aprendizagem de Línguas para Ambientações e Contextos Diversos”. Ainda, este estudo tem a intenção de fornecer subsídios para auxiliar outros profissionais que utilizam o mesmo material.

Dado esse contexto, o objetivo deste trabalho é verificar as percepções que alunos de 7.<sup>a</sup> série de uma escola estadual de São Paulo têm sobre sua aprendizagem a partir do uso do *Caderno do Professor do 3.º bimestre da 7.ª série* (SÃO PAULO, 2008d). Para atingi-lo, tenho como norte as perguntas de pesquisa:

- Como alunos de 7.<sup>a</sup> série de uma escola estadual de São Paulo percebem sua aprendizagem no decorrer da aplicação de uma unidade didática do *Caderno do Professor*?
- Como os alunos e a professora-pesquisadora avaliam o *Caderno do Professor*?

Para apresentar a pesquisa desenvolvida, dividi esta dissertação em três capítulos. No primeiro deles, apresento a *Fundamentação Teórica*, mostrando os principais conceitos que embasam a pesquisa. São focais as propostas contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998a) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira* (BRASIL, 1998b), pois elas norteiam o ensino nas escolas públicas estaduais; a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a), seus conceitos, e as orientações propostas para a disciplina de Língua Inglesa; e o *Caderno do Professor* e seus princípios.

No segundo capítulo, *Metodologia da Pesquisa*, defino estudo de caso e justifico essa escolha metodológica, além de descrever a unidade didática utilizada na pesquisa. A seguir explicito o contexto em que a pesquisa está inserida e identifico seus participantes, além de apresentar os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise de dados.

No terceiro capítulo, *Apresentação e Discussão dos Resultados*, apresento e discuto os resultados obtidos buscando responder as perguntas de pesquisa.

Por fim, nas *Considerações Finais*, comento os resultados do trabalho, bem como as contribuições desta pesquisa e suas possíveis implicações para estudos futuros.

## Capítulo 1 - Fundamentação teórica

---

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica que orienta minha pesquisa.

Em primeiro lugar, comento as teorias de ensino-aprendizagem mais recorrentes no ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil. A seguir, descrevo as propostas contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais-Introdução* (BRASIL, 1998c, a partir de agora *PCN-Introdução*) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Estrangeira* (BRASIL, 1998b, doravante *PCN-LE*), visto que esses documentos norteiam o ensino de Língua Estrangeira nas escolas públicas estaduais. Outro documento que está contemplado neste capítulo é a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2008a) e as orientações e diretrizes destinadas à aprendizagem de Língua Estrangeira nela contidas. Na continuidade, apresento o *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008c) e seus princípios. Finalizo com o conceito de material didático e critérios avaliativos que guiam a interpretação dos dados obtidos.

### 1.1 Teorias de ensino-aprendizagem

Esta seção apresenta as teorias de ensino-aprendizagem que vêm embasando o ensino de Língua Inglesa no Brasil. A intenção é fazer um breve panorama de cada uma das abordagens que têm influenciado as práticas pedagógicas em sala de aula. Essas concepções são importantes, já que têm norteado o ensino e a prática dos professores de Língua Inglesa nas escolas brasileiras. Sendo assim, compreendê-las pode permitir uma reflexão maior sobre as percepções de aprendizagem dos alunos.

A escola, atualmente, tem o desafio de transformar as informações do mundo globalizado em conhecimento. O momento histórico-social vivido requer que as pessoas tenham competências para lidar com os problemas cotidianos, de forma criativa, aliando essas competências aos conhecimentos historicamente construídos que necessitam estar na formação das pessoas. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental, pois assume, entre outras funções, a de ampliar os conhecimentos dos

alunos, associando o saber local com o globalizado para propiciar o contato com outras culturas e formas de interpretar o mundo.

Para os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p. 55), três concepções teóricas têm influenciado os processos de ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras: a visão behaviorista, a cognitivista e a sociointeracionista. Já que esse documento norteia o ensino-aprendizagem no país, e esta pesquisa desenvolve-se no contexto de uma escola pública brasileira, essas três concepções teóricas serão as enfocadas neste capítulo.

### **1.1.1 A visão behaviorista**

Segundo Williams e Burden (1997, p.8), a visão behaviorista de ensino-aprendizagem originou-se no positivismo e teve grande influência no ensino de línguas em todo o mundo e na divulgação e implantação do método audiolingual para o ensino de línguas. De acordo com os autores, Skinner (1957/1987) é apontado como um dos fundadores dessa abordagem, ao estabelecer um sistema de princípios que analisam o comportamento humano no intuito de explicar como ocorre a aprendizagem. Skinner (1957/1987), de acordo com Williams e Burden (1997, p.9), ao voltar sua atenção à aprendizagem e à instrução, sugere a adoção de quatro procedimentos para o desenvolvimento da aprendizagem, que destaco a seguir:

- o que será ensinado deve ser claramente explicado pelos professores;
- as tarefas devem ser realizadas por meio de exercícios pequenos e sequenciados;
- os alunos devem ser encorajados a trabalhar no seu próprio tempo em programas individuais de aprendizagem;
- a aprendizagem deve ser programada, incorporando os procedimentos mencionados e proporcionando um reforço positivo imediato baseado tão próximo quanto possível aos 100 % de acerto.

Conforme Williams e Burden (1997, p.10) explicam, nessa visão, a língua é entendida como um comportamento a ser ensinado. Os conteúdos são divididos em exercícios que contemplam pequenas partes da língua (como, por exemplo, sua estrutura linguística). Esses exercícios compõem-se de uma sequência de passos apresentada como um estímulo ao qual o aluno responde por meio da repetição ou

da substituição, seguido do reforço do professor à resposta para garantir seu acerto. A aprendizagem, nesse sentido, conforme Williams e Burden (1997, p.10), é entendida como um hábito mecânico, sendo que o erro é desaprovado como um mau hábito. Leffa (1998) corrobora essa afirmação, explicando que, no Behaviorismo de Skinner, a língua era vista como um condicionamento ou um hábito a ser adquirido por meio de um processo mecânico de estímulo e resposta, sendo que as respostas certas deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor.

Essa visão de aprendizagem, segundo os autores, foi difundida pelos professores de línguas e teve grande influência no desenvolvimento do método audiolingual para o aprendizado de línguas. William e Burden (1997, p.11) atribuem a difusão do método audiolingual à facilidade e à rapidez de formação dos professores, principalmente dos que tinham pouco conhecimento da língua alvo ou dos que eram inexperientes profissionalmente, já que deveriam apenas seguir os passos dos procedimentos-padrão (apresentação, prática, repetição e *drills*) ou aplicar de forma mecânica os exercícios apresentados nos livros didáticos adotados.

No Behaviorismo, os aprendizes, de acordo com Williams e Burden (1997, p.10), são passivos e direcionados a responder corretamente ao estímulo dado pelo professor. O papel do professor é o de conhecedor, de responsável pelo desenvolvimento de bons hábitos linguísticos, e o erro dos alunos deve ser corrigido imediatamente para não afetar a aprendizagem.

Leffa (1998) explica que, nessa visão, preocupava-se em evitar que os alunos cometessem erros, pois “acreditava-se que quem errava acabava aprendendo os próprios erros” (LEFFA, 1998, p.13). Assim, o ensino era feito em pequenos passos, com a aprendizagem progressiva de estruturas básicas da língua, apresentadas e praticadas uma a uma até a automatização, atingida com exercícios de repetição. Segundo o autor, para os behavioristas, a aprendizagem acontecia quando o aluno alcançava a superaprendizagem, isto é, quando automatizava a resposta. Se esse fato não ocorresse, entendia-se que não havia ocorrido aprendizagem.

Nos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p.56), explica-se que a visão behaviorista compreende a aprendizagem como a aquisição de hábitos linguísticos por meio da automatização, ou seja, os alunos são expostos a uma rotina que envolve sua exposição a um determinado item lexical ou estrutura sintática como um estímulo oferecido pelo professor. Segundo os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p.56), essa

abordagem resultou numa metodologia de sala de aula que enfatiza o uso de exercícios de repetição e substituição. Assim, o foco estaria no processo de ensino e no professor; caso ocorressem erros nas produções dos alunos, o motivo estaria nos procedimentos de ensino inadequados utilizados pelo professor. A aprendizagem, no Behaviorismo, está associada a uma “pedagogia corretiva” e “a mente do aluno” é entendida como “uma tábula rasa que tem de ser moldada, por assim dizer, na aprendizagem de uma nova língua” (BRASIL, 1998c, p.56).

O Behaviorismo, segundo Williams e Burden (1997, p.12), apresenta pontos positivos que não devem ser descartados, como a importância do papel dos pais e dos professores em criar condições apropriadas para o aprendizado (SKINNER, 1968/1974; POTEET, 1973; WHELDALL E MERRET, 1987) e a forte influência do reforço positivo na formação do comportamento humano. Entretanto, os autores argumentam que a visão behaviorista preocupa-se apenas com o comportamento observável da aprendizagem, negando os processos mentais e cognitivos envolvidos. Além disso, Williams e Burden (1997, p.10) argumentam que, no Behaviorismo, o erro não é entendido como uma parte importante na aprendizagem e há pouco envolvimento ativo dos alunos na análise, discussão ou negociação de significados na língua aprendida, bem como no desenvolvimento de suas próprias estratégias de aprendizado.

Kumaravadivelu (2003, p.8) afirma que, na visão behaviorista, o foco da aprendizagem está no conhecimento de conteúdo, que consiste da verificação de uma série de fatos articulados: as regras da língua estudada. Para o autor, o professor é visto como um técnico (*technician*) passivo, que deve transmitir o conhecimento por meio de técnicas. Segundo o autor, o professor tem a função de canalizar as informações para os alunos sem alterar significativamente o conteúdo da informação transmitida, entendendo e implementando o conhecimento teórico. Conforme Kumaravadivelu (2003), o Behaviorismo atribui ao professor a tarefa de executar as teorias e os construtos formulados pelos teóricos.

Ainda para Kumaravadivelu (2003, p.9), a visão de professor como um técnico passivo é tradicional e utilizada em várias partes do mundo, devido ao fato de transmitir um método seguro aos professores que podem não ter recursos, habilidade, disposição ou iniciativa para explorar novas estratégias de ensino.

Segundo Mizukami (1986, p.15), nessa visão, o ponto fundamental é o “produto da aprendizagem”, ou seja, o professor traz um conteúdo pronto e o aluno o reproduz “de forma automática e sem variações”. Se o aluno o fizer adequadamente, considera-se que houve a aprendizagem. Dessa forma, ao professor compete o papel de “informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo” (MIZUKAMI, 1986, p.14). As possíveis relações existentes entre aluno-professor e/ou aluno-aluno são abolidas, vigorando a dependência afetiva e intelectual em relação ao professor. Os elementos emocionais e afetivos dos alunos são entendidos como um impedimento ao ensino. De acordo com a autora, a “transmissão de conteúdo faz com que muitos concebam o magistério como uma arte centrada no professor” (MIZUKAMI, 1986, p.15), portanto a escola é entendida como o local de apropriação de conhecimento, e o aluno, como um “receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados por outros para que ele deles se aproprie” (MIZUKAMI, 1986, p.18).

Essa visão não é a adotada pela *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a). Embora esse documento enfoque os conteúdos curriculares, diverge da visão behaviorista ao considerar o aluno, o professor e o contexto como partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem, além de não conceber esse processo como uma mera transmissão de conhecimento.

### **1.1.2 A visão cognitivista**

A visão cognitivista desenvolve-se no campo da Psicologia com o objetivo de investigar os processos mentais relacionados à aprendizagem.

Para Mizukami (1986, p. 59), a visão cognitivista desenvolve-se com ênfase no processamento de informações, na organização e estilo do pensamento e nos comportamentos relacionados à tomada de decisões. De acordo com a autora,

Consideram-se aqui formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. Embora se note preocupação com relações sociais, a ênfase dada é na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las. Este tipo de abordagem é predominantemente interacionista. (MIZUKAMI, 1986,p.59).

De acordo com Williams e Burden (1997, p.13), os psicólogos cognitivistas preocupavam-se com a maneira pela qual a mente humana pensa e aprende, ou

seja, o interesse está na maneira como ocorrem os processos mentais que envolvem a aprendizagem. No Cognitivismo, são considerados os aspectos referentes ao processo de desenvolvimento da aprendizagem. Por exemplo: como as pessoas compõem e baseiam suas memórias, quais são as estratégias mentais utilizadas pelas pessoas durante sua aprendizagem e como elas se envolvem no processo de aprendizagem. Para os autores, diferentemente do Behaviorismo, os aprendizes são considerados participantes ativos no processo de aprendizagem e usam diversas estratégias mentais para selecionar o sistema de linguagem a ser aprendido.

A partir dos estudos cognitivistas sobre a aprendizagem e a inteligência humana, Williams e Burden (1997, p.13) apontam duas correntes de pensamento cognitivista: a corrente dos teóricos do pensamento e a dos construtivistas.

Os teóricos do pensamento, segundo os autores, comparam o pensamento humano a um computador altamente complexo e buscam explicar o funcionamento do pensamento em termos de regras e modelos de como os diferentes aspectos da aprendizagem podem ocorrer. Exemplos dessa abordagem podem ser encontrados nos estudos sobre inteligência artificial e, especialmente, nos estudos sobre modelos de memória e processos de leitura.

Por sua vez, os construtivistas buscam entender como cada pessoa dá sentido ao mundo. No Construtivismo, ao contrário da abordagem behaviorista, que entende a aprendizagem como um acúmulo de conhecimento, considera-se que o homem e o mundo interagem simultaneamente, produzindo o conhecimento a partir de suas experiências. Conforme Williams e Burden (1997, p.21), Piaget (1972) é um dos representantes dessa abordagem. Em seu trabalho, o indivíduo é ativamente envolvido desde seu nascimento na construção do seu próprio conhecimento, a partir do meio no qual está inserido, das experiências que o cercam e, conseqüentemente, de sua visão de mundo. Dessa forma, em oposição à visão behaviorista, o aluno é considerado como foco central da aprendizagem.

Segundo os autores, Piaget (1972) interessava-se mais pelo processo de aprendizagem do que com o que estava sendo ensinado. Alguns aspectos centrais da teoria piagetiana, segundo Williams e Burden (1997, p.23), são particularmente significativos para que o professor de Língua Estrangeira possa proporcionar um ambiente propício à aprendizagem de Língua Estrangeira.

O primeiro aspecto é considerar o aluno como um indivíduo ativo na construção do seu conhecimento. Conforme os autores, quando os alunos aprendem uma nova língua, estão ativamente envolvidos na produção do seu próprio sentido sobre essa língua ao interagir com as informações dadas sobre a língua e com as tarefas que lhes são apresentadas. É importante para o professor ajudar e encorajar os alunos nesse processo. O professor, segundo os autores, deve fornecer experiências na língua alvo que sejam relacionadas ao mundo do aluno e considerar o aluno como um “indivíduo ativamente envolvido na construção de significado” (1997, p.23) na língua estudada.

Outro aspecto enfatizado por Williams e Burden (1997, p.23) é o desenvolvimento do pensamento e seu relacionamento com a língua e a experiência como o foco central da aprendizagem. Para os autores, é evidente que o ensino de língua baseado principalmente na memorização não promove um entendimento mais profundo sobre a língua.

O terceiro aspecto apontado pelos autores refere-se à necessidade de relacionar as atividades ao nível cognitivo do aluno. As atividades não devem ser nem abstratas demais, acima do nível de desenvolvimento dos alunos, nem muito simples, abaixo do nível do desenvolvimento deles.

Williams e Burden (1997, p.23) apontam como último aspecto relevante para a aprendizagem de Língua Estrangeira os conceitos piagetianos de assimilação e acomodação. Na assimilação, incorpora-se a informação nova aos conhecimentos já aprendidos; na acomodação, o aprendido se modifica para considerar novas informações. Ao entrar em contato com uma nova língua (por exemplo, ao ouvir uma conversa), modifica-se o que já é conhecido sobre a língua para ajustar-se a nova informação ao conhecimento já existente. Desse modo, o conhecimento de como o sistema da nova língua opera é desenvolvido gradualmente. Conforme os autores, no campo da aprendizagem de Língua Estrangeira, isso é conhecido como a teoria da “interlíngua”, a qual sustenta que a “língua é gradualmente remodelada” (1997, p.23) pelo aluno conforme aumenta sua aproximação com a língua alvo.

De acordo com os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p.56), na visão cognitivista, o aluno, usa a “interlíngua”, ou seja, uma língua criada pelo aluno que transita entre a língua materna e a Língua Estrangeira e resulta das tentativas de aprendizagem dos

alunos. Nesse processo, o aluno utiliza-se de várias estratégias, como a transferência linguística; a supergeneralização e a hipercorreção.

Para Mizukami (1986, p.76), o ensino, na visão cognitivista, baseia-se no “ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno”, e não na transmissão de conhecimento por meio de fórmulas, definições, regras, etc. Segundo a autora, o ensino deve voltar-se para a máxima “aprender a aprender”, propiciando ao aluno condições para que ele estabeleça relações e solucione problemas desenvolvendo, assim, sua inteligência.

Para Williams e Burden (1997, p.39), a abordagem cognitivista causou um impacto na metodologia de ensino de línguas ao utilizar métodos que engajavam o aprendiz ativamente na aquisição da língua por meio da construção de sentido e ao possibilitar uma abordagem mais cognitiva para o ensino da gramática. No entanto, de acordo com os autores, entender o funcionamento da mente humana não é suficientemente adequado para explicar como ocorre a aprendizagem.

Os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p.56), ressaltam que, na visão cognitivista, o foco do ensino está no aluno e nas estratégias utilizadas por ele para a construção de sua aprendizagem. O aluno, tendo por base seus conhecimentos em língua materna, pode elaborar hipóteses sobre a Língua Estrangeira, testando-a nos atos comunicativos realizados dentro ou fora da sala de aula. Assim, o erro, segundo o documento, é entendido como evidência de que a aprendizagem está se desenvolvendo, ou seja, o erro é parte do processo de aprendizagem.

Essa visão, conforme os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p.57), trouxe uma contribuição importante para o ensino de línguas ao se voltar para os estilos de aprendizagem que as pessoas possuem. Ao se atentar para diferentes estilos individuais de aprendizagem, passou-se a acreditar que nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Por exemplo, há alunos que se utilizam mais de meios auditivos e outros de meios visuais, da mesma forma que alguns têm mais sucesso no uso de estratégias sociointeracionais devido ao fato de serem mais extrovertidos (BRASIL, 1998b, p.57).

Cabe ao professor, nessa visão, um papel diferente do concebido na visão anterior (de provedor do conhecimento). Segundo Mizukami (1986, p.77), o professor, na visão cognitivista, proporciona situações e condições que levam o aluno a desenvolver uma autonomia de aprendizagem. O professor deve “assumir o

papel de investigador, pesquisador, orientador, coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independente possível” (1986, p.78). O aluno é ativo e participa de sua aprendizagem por meio da realização de atividades em grupo e individuais adequadas a seu desenvolvimento mental e social e que envolvem o observar, o experimentar, o comparar, o levantar hipóteses, o argumentar, o compor, etc.

Em suma, na visão cognitivista, o ensino deixa de ser o foco para que a ênfase recaia nas estratégias que o aluno utiliza na construção de sua aprendizagem. Nessa visão, o erro é entendido como parte da aprendizagem. Embora a visão cognitivista não estivesse preocupada com as implicações pedagógicas, afetou amplamente a educação ao considerar o aluno, o meio ao qual ele está inserido e seu envolvimento no processo de aprendizagem. A visão cognitivista valoriza os diferentes estilos individuais de aprendizagem e trazem o conceito de erro como parte do processo de aprendizagem, já que ele pode refletir o processo mental do aluno. Passo a seguir para a visão sociointeracionista, que norteia os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b).

### **1.1.3 A visão sociointeracionista**

As implicações da visão de ensino-aprendizagem sociointeracionista, segundo Williams e Burden (1997, p.39), na aprendizagem de línguas, têm sido pouco discutidas. Segundo os autores, no sociointeracionismo, as pessoas nascem em um mundo social e a aprendizagem ocorre pela interação com outras pessoas. Assim, desde o nascimento nós interagimos com outras pessoas e construímos, com base nessa interação, nosso senso de mundo. Dessa maneira, a aprendizagem de uma língua ocorre ao usarmos a língua significativamente para interagir com o outro.

A visão sociointeracionista, segundo Williams e Burden (1997, p.40), tem Vygotsky (1934/1998) como seu principal representante. Em seus estudos, Vygotsky enfatizou a importância da linguagem na interação com as pessoas, entendendo que é pela linguagem que a cultura é transmitida, que o pensamento é desenvolvido e ocorre a aprendizagem.

A teoria de Vygotsky, conforme explicam Williams e Burden (1997, p.40), centraliza-se no conceito de mediação. Segundo os autores, esse conceito refere-se ao papel desempenhado por alguém significativo na vida do aprendiz, um mediador, geralmente um professor ou um dos pais, que age como um parceiro que busca

meios para ajudar o outro no seu aprendizado. Desse modo, a aprendizagem é basicamente de natureza social e ocorre na interação entre duas ou mais pessoas com níveis diferentes de conhecimento e habilidades.

Para Oliveira (2003, p.26), “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Conforme a autora, a relação do homem com o mundo é mediada por um sistema simbólico de “elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (OLIVEIRA, 2003, p.24), que permite o contato sistemático dos indivíduos com os sistemas organizados de conhecimento.

Vygotsky (1934/1998, p.52-3) entende que é por meio da aprendizagem nas relações com os outros que os conhecimentos são construídos, o que leva ao desenvolvimento mental. Portanto, o desenvolvimento acontece nas interações sociais, por meio da linguagem.

A obra vygotskiana enfatiza que a evolução intelectual acontece por meio de dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, o nível de desenvolvimento real, caracteriza-se pelas fases já alcançadas pela criança, ou seja, o que ela já aprendeu. Já o segundo nível, conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal, apresenta-se como as funções que ainda não foram aprendidas, ou seja, estão em processo de maturação. Segundo Vygotsky (1934/1998, p.112), a Zona de Desenvolvimento Proximal

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Os estudos de Vygotsky comprovam a importância de se considerarem a mediação e a interação do aprendiz com o meio no qual está inserido no processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem, na abordagem vygotskiana, segundo Williams e Burden (1997, p.40), é essencialmente holística, não podendo ser dividida em subcomponentes e ensinada como itens ou habilidades específicas. Para os autores, essa teoria enfatizou a importância da linguagem na interação entre as pessoas não apenas no discurso, mas também nos símbolos e nos signos, além de instituir o significado como aspecto central de qualquer aprendizagem.

Segundo os autores, as teorias de Vygotsky e seus sucessores trouxeram idéias que fornecem caminhos para auxiliar os alunos a aprender e que podem nos

informar sobre a prática de ensino. Entre elas, os autores destacam: o papel do mediador na aprendizagem, a influência do contexto social no qual a aprendizagem ocorre e a linguagem em uso como uma ferramenta para obter uma aprendizagem significativa. Além disso, para o aprendizado, os autores consideram fator necessário para a aprendizagem a interação entre os alunos, o professor, as tarefas e o contexto.

A visão de ensino-aprendizagem sociointeracionista é a visão defendida pelos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p.25) como sendo a mais adequada ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para o documento, o processo de aprendizagem é um fenômeno sociointeracional, na medida em que a aprendizagem desenvolve-se em um mundo social determinado por um contexto histórico, cultural e institucional. Dessa maneira, o foco não está mais no professor e no ensino (Behaviorismo), ou no aluno e na aprendizagem (Cognitivismo), está “na interação entre o professor e aluno e entre alunos” (BRASIL, 1998b, p.57).

Nesse sentido, a meu ver, a visão sociointeracionista, adotada pelos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b), parece compreender o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira mais ampla, considerando o indivíduo e sua interação em diferentes contextos, aprendendo a partir dessas interações.

Para o Sociointeracionismo, o professor tem o papel de mediador. Ele deve, segundo os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p.60), “dar voz ao aluno para que ele possa se constituir como sujeito do discurso”. Para isso, o professor deve “aprender a compartilhar seu poder” em sala de aula, aceitando as opiniões e interpretações sugeridas pelos alunos levando ao engajamento do aluno à aula e a relevância de sua aprendizagem.

A *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a), embora não defina como base teórica o Sociointeracionismo, traz muitos aspectos dessa visão de ensino-aprendizagem, como a a construção social do conhecimento, a interação, a noção de letramento sociocultural e a postura mediadora do professor, dentre outros. Por exemplo: “o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender” (SÃO PAULO, 2008, p.13), considerando sua opinião profissional, a qualidade de sua mediação, as ações e pensamentos dos alunos e os conteúdos das disciplinas. Por

meio da interação e de suas mediações em sala de aula, o professor possibilita que o aluno entenda o que vai aprender e identifique relevância nessa aprendizagem.

## **1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os *PCN* (BRASIL, 1998a) são referências que norteiam a prática pedagógica, o ensino e os currículos escolares, visando à construção da cidadania e ao respeito às diversidades culturais, sociais e políticas existentes em todo o território nacional.

De acordo com Barbara e Ramos (2003, p.8), os *PCN-LE* (Brasil, 1998b) fornecem um arcabouço teórico-metodológico que apresenta uma nova visão de professor e de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira, sugerindo caminhos que envolvem escolhas conscientes. Para Moita Lopes (2003, p.45), os *PCN-LE* (Brasil, 1998b) apresentam como aspectos centrais da aprendizagem de Língua Estrangeira a construção de uma base discursiva que contribua para o engajamento discursivo do aluno e para o seu envolvimento na construção de significado; o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à linguagem; além de ênfase nos temas transversais. Segundo o autor, aprender uma Língua Estrangeira é envolver-se no discurso, isto é, “aprender uma língua é igual a aprender a se engajar” (2003, p.45).

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução* (BRASIL, 1998c), os *PCN* (BRASIL, 1998a) têm como objetivo uma transformação no ensino que “atenda às demandas da sociedade brasileira” (BRASIL, 1998c, p. 49) e buscam contribuir na procura de respostas para os problemas identificados no ensino por meio das avaliações nacionais.

Para tanto, configuram-se numa “proposta aberta e flexível” (BRASIL, 1998c, p.50), uma referência para a organização e a reflexão sobre o ensino nacional, apontando o conjunto de conhecimentos que qualquer aluno em qualquer lugar do território nacional necessita para exercer sua cidadania. Como afirma-se nos *PCN-Introdução*:

O termo “parâmetro” visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país, se constroem referenciais nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998c, p. 49).

Os *PCN* (BRASIL, 1998a) proporcionam subsídios para a reflexão contínua na formação inicial e continuada dos professores; para a elaboração, avaliação e análise dos currículos escolares e materiais didáticos desenvolvidos pelas Secretarias de Educação; além de serem referenciais para as avaliações nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b) foram elaborados para servirem com uma fonte de referência para as discussões e reflexões sobre o ensinar e o aprender uma Língua Estrangeira nas escolas brasileiras, no que se refere ao desenvolvimento do projeto educativo das escolas, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento das aulas, à análise e seleção dos materiais didáticos e outros recursos didáticos, contribuindo, assim, para a formação e atualização profissional do professor.

No documento, propõe-se uma aprendizagem de Língua Estrangeira centrada no engajamento discursivo, ou seja, na “capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998b, p. 63). Por meio da aprendizagem de Língua Estrangeira, o aluno pode compreender o uso da linguagem no mundo e, assim, construir significados para participar e tomar decisões ou posições na sociedade em que vive.

De fato, os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b) trazem a proposta de ensinar e aprender Língua Estrangeira em articulação com um trabalho de construção da cidadania, da consciência crítica em relação à linguagem e do mundo social marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. Esses aspectos são também considerados na *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a, p. 41) como parte da aprendizagem e contribuição para a “formação mais ampla do indivíduo”.

A aprendizagem de Língua Estrangeira permite que o aluno tenha contato com culturas, valores e formas de pensar, agir e sentir diferentes das suas. Com isso, o aluno percebe como “as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta” (BRASIL, 1998b, p. 43).

O papel da Língua Estrangeira no Ensino Fundamental é o de contribuir para todo o processo educacional e não somente para uma disciplina isolada do processo. Aumentando a compreensão de como a linguagem funciona em outras

culturas, pode-se desenvolver uma “compreensão intercultural” ao se entender como outras pessoas, em outros lugares, agiriam em determinadas situações; favorece-se a compreensão de como a linguagem funciona no mundo; e desenvolve-se uma “maior consciência do funcionamento da própria língua materna” (BRASIL, 1998b, p. 37). O documento esclarece isso ao registrar:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente: é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. (BRASIL, 1998b, p.38).

A *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a, p.38), embasada nos *PCN-LE* (BRASIL,1998b), propõe que a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM) tenha como foco da aprendizagem a consciência linguística e crítica dos usos da língua como uma possibilidade para que o aluno tenha acesso aos bens culturais da humanidade, além de promover reflexões para que ele estabeleça relações que podem possibilitar a construção de sua identidade linguística, cultural e cidadã.

Para o processo de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira, o *PCN-LE* (BRASIL,1998) apoia-se na concepção de ensino-aprendizagem e na visão de linguagem sociointeracionista, apontando que essa concepção teórica é considerada como a mais adequada para explicar a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1998b, p. 55), conforme já mencionei na seção anterior.

Nessa visão de linguagem, a ênfase está no uso social da língua, considerando-se quem a usa, a quem se dirige, para que e por que a usa e tendo como focos a interação e a mediação. Assim, a aprendizagem é feita pelos participantes do discurso e ocorre por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente com o intuito de construir significados dialógicos para resolver ou efetuar determinada tarefa comunicativa.

A construção de significados, de acordo com os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p. 32), resulta de como a linguagem é realizada pelas pessoas no seu uso. Conforme o momento na história que se vive e os contextos culturais e institucionais em que se atua, constroem-se significados.

Com essa concepção os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p. 29) enfatizam três tipos de conhecimentos - sistêmico, de mundo e textual - para que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional seja possível.

Conforme explicam os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b), o conhecimento sistêmico abrange o sistema da língua ou a organização linguística que as pessoas escolhem ao produzirem um enunciado. De acordo com o documento, esse conhecimento “envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos” (BRASIL, 1998b, p. 29).

Por sua vez, os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p. 29) explicam que o conhecimento de mundo ou pré-conhecimento é o conhecimento que as pessoas têm sobre o mundo que as rodeia, ou seja, é o conhecimento construído durante a vida das pessoas que refletem as experiências que viveram, por exemplo, num livro que leram, numa festa de que participaram, numa viagem que fizeram, etc.

Já o conhecimento da organização textual, segundo os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p.31), refere-se à organização de informações em textos orais ou escritos e engloba as rotinas interacionais que as pessoas utilizam nas suas práticas sociais. Os textos têm funções diferenciadas nas práticas sociais, dependendo de seu propósito e a quem se dirigem. Por exemplo, uma entrevista, um anúncio de venda de carro, um poema, um artigo científico, etc. têm propósitos diferentes e dirigem-se a públicos diferentes. Sendo assim, é importante que o aluno desenvolva esse conhecimento para melhor usá-lo na sua compreensão e interação com outras pessoas.

Esses conhecimentos, segundo o documento, devem ser explorados relacionando-se o conhecimento que o aluno já possui em língua materna com o conhecimento novo em Língua Estrangeira. Essa é a abordagem que faz também a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a).

Nos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b), sugere-se uma sequência de progressão a partir do conhecimento de mundo e da organização textual com que o aluno já está familiarizado em língua materna para envolvê-lo na construção de significados. Conforme o documento, essa progressão deve pautar-se na familiarização que o aluno tem com os conteúdos da língua materna para que a aprendizagem seja significativa e o engaje em sua aprendizagem. Com relação ao conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira, os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p. 72) consideram que essa progressão inclui os conteúdos sistêmicos da língua, mas não o enfatizam como centrais, devendo ser menos explorados na 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries do Ensino

Fundamental e gradativamente mais explorados na 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries, pois o aluno, nessas séries, já terá se engajado no discurso. Portanto, os conteúdos sistêmicos ensinados estão ligados à tarefa comunicativa que o aluno deverá resolver, ou seja, serão ensinados “formalmente os itens relativos ao conhecimento sistêmico (vocabulário, estruturas gramaticais etc.) necessários para resolver a tarefa” (BRASIL, 1998b, p.74). Para o documento:

Essa progressão faz com que o componente sistêmico seja incluído no programa de modo a servir os componentes referentes ao conhecimento de mundo e de organização textual. Desse modo a gramática, o léxico, etc., serão definidos a partir das escolhas temáticas e textuais. (BRASIL, 1998b, p. 72).

Com relação aos conteúdos, tem-se por base que o uso da linguagem na comunicação como um fenômeno social envolve os conhecimentos citados anteriormente e a capacidade de usar esses conhecimentos para a construção social dos significados na compreensão e produção escrita e oral. Assim, os conteúdos estão organizados em torno de quatro eixos: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de textos e atitudes.

Quanto às orientações didáticas, o documento reflete sobre procedimentos para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Um aspecto importante ressaltado é a elaboração de tarefas com a utilização de recursos diversos como computador, televisão, revistas, jornais, vídeos, etc. para que o aluno possa estabelecer uma relação entre o que está aprendendo em sala de aula, o mundo fora da sala e as várias possibilidades de usos da Língua Estrangeira por meio desses recursos.

Outro aspecto discutido no documento é a noção de tarefa como experiência de aprendizagem. A tarefa está relacionada a uma atividade específica realizada por meio da linguagem com o objetivo de facilitar a aprendizagem e engajar o aluno em uma atividade que corresponda, na sala de aula, à tarefa comunicativa realizada no mundo fora da sala de aula. Os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p.88), ainda, afirmam que a tarefa elaborada deve ter objetivos definidos e priorizar o significado e a relevância da atividade, e não um aspecto do conhecimento sistêmico da língua.

As habilidades comunicativas abordadas nos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b) são a compreensão e a produção escritas e orais. No entanto, a compreensão e a produção escritas são priorizadas devido à sua relevância social no contexto brasileiro. Vale lembrar que o desenvolvimento da compreensão, seja escrita ou

oral, “envolve a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde” (BRASIL, 1998b, p.89).

Os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p.20) enfatizam a habilidade de leitura, visto que, segundo esse documento, é por intermédio dela que a maioria dos alunos estabelece contato com a Língua Estrangeira; é também a habilidade que o aluno pode usar de imediato no seu contexto social além de atender as necessidades da educação formal. Ainda, o desenvolvimento da habilidade de leitura pode promover o letramento e auxiliar no desenvolvimento do aluno como leitor tanto de Língua Estrangeira quanto de Língua Materna.

Além disso, nos *PCN-LE* afirma-se que:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998b, p.21).

Um aspecto importante considerado nos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p.90) é a introdução do conhecimento sistêmico, aos poucos, após a ativação do conhecimento de mundo e da organização textual que o aluno já possui na língua materna. Assim, o documento estabelece que durante os quatro ciclos do Ensino Fundamental a terceira parte, ou seja, a 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries focalizem a compreensão geral e a 7.<sup>a</sup> e a 8.<sup>a</sup> séries focalizem a compreensão geral e detalhada de um texto.

Conforme os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p.92), o desenvolvimento da compreensão escrita deve dispor de uma variedade de textos diferenciados provenientes de revistas, jornais, instruções, blogs, etc., ou seja, textos que fazem parte do cotidiano do aluno e que possam contribuir para o desenvolvimento de sua habilidade de compreensão escrita.

As orientações didáticas referentes à compreensão escrita indicam um trabalho feito em fases chamadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Já com relação à produção escrita, os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b) consideram as dificuldades que o processo de escrita apresenta aos alunos do Ensino Fundamental e destacam a importância de evidenciar ao aluno o que ele está aprendendo, como está aprendendo e o motivo de sua aprendizagem. Os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p.99) também destacam que, ao solicitar uma produção escrita, o

professor deve considerar a relevância e metas realistas, além de deixar claro ao aluno a situação de comunicação envolvida, ou seja, quem escreve, para quê e para quem escreve.

O uso de materiais para consulta (dicionários, glossários, etc.), o trabalho em grupo e a criatividade são alguns elementos apontados pelo documento para apoiar a produção escrita.

Vale lembrar que, apesar de o foco estar na compreensão e produção escrita, não se exclui o uso das demais habilidades linguísticas, dependendo de cada contexto local de aprendizagem. A *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a), por sua vez, prioriza o desenvolvimento da competência leitora e escrita.

No que se refere à avaliação, os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b) ressaltam que ela é parte integrante e intrínseca do processo educacional, portanto, “deve ser contínua e sistemática, oferecendo uma interpretação qualitativa do conhecimento construído” (BRASIL, 1998b, p.79).

Sendo assim, avaliação não deve ser confundida com as provas realizadas em forma de testes que apenas constata o conteúdo da língua e são características de uma abordagem behaviorista. Para o processo de avaliação numa visão sociointeracional, é necessário considerar os procedimentos, os conteúdos e as atitudes do aluno. De acordo com o documento, avaliar é “um meio de se compreender o que alcança e por que” (BRASIL, 1998c, p.79), é um processo dinâmico que envolve a interação entre professor e aluno, aluno e aluno, aluno e conteúdos.

O processo de avaliação, para os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p.80), envolve o professor e uma reflexão sobre si mesmo e sobre o aluno, e o aluno com uma auto-avaliação e uma avaliação do professor. A participação dos alunos no processo avaliativo, nesse caso, é fundamental para que se garantam a interação e a pluralidade de visões. Dessa forma, a avaliação deve ser feita sempre de forma contextualizada, levando em consideração a sua relevância na construção do aluno como ser discursivo. Em suma, os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b) revelam-se um instrumento mediador no processo de reflexão e desenvolvimento da formação educacional em Língua Estrangeira no Brasil.

Também na *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) a avaliação é entendida como parte da aprendizagem e deve balizar-se por procedimentos que considerem

desde a observação do professor durante a realização das atividades propostas até as expectativas de aprendizagem, a autoavaliação do aluno e o desempenho individual.

Embora a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) não enfatize a visão de linguagem adotada pelos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b), como já mencionei em parágrafos anteriores, pode-se verificar, como será detalhado adiante, que vários aspectos dessa visão foram considerados na *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a), como o uso do conhecimento sistêmico, textual e de mundo, o engajamento discursivo do aluno, a formação cidadã, a consciência linguística e cultural, a valorização do contexto histórico-social e cultural do aluno, a interação, a autonomia, a mediação, a construção de significados, a avaliação, dentre outros. Isso se justifica uma vez que a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) adota uma orientação de ênfase no letramento, tendo como base a concepção sociocultural adotada por Kern (2000), como veremos no item 1.3.3.

Nesta seção, discorri sobre as propostas contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução* (BRASIL, 1998c) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Estrangeira* (BRASIL, 1998b), pois esses documentos norteiam o ensino de Língua Estrangeira nas escolas públicas estaduais e, portanto, foram considerados na elaboração da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2008a) para a disciplina de Língua Estrangeira.

Na seção seguinte, descrevo os pressupostos teóricos contidos na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2008a), enfatizando as orientações e diretrizes destinadas à aprendizagem de Língua Estrangeira.

### **1.3 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo**

Nesta seção, apresento a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2008a), doravante apenas *Proposta Curricular*, divulgada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) no início do ano de 2008.

#### **1.3.1 A Proposta Curricular**

A *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) é um projeto que propõe um novo currículo para os níveis de Ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais com

a intenção de contribuir para a melhoria da aprendizagem oferecida e apoiar o trabalho realizado nas escolas.

De acordo com a secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996) concedeu autonomia para as escolas brasileiras definirem seus projetos pedagógicos, porém, com o passar dos anos, “essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente” (SÃO PAULO, 2008a, p.6). No início de 2008, com o objetivo de organizar melhor o sistema educacional de São Paulo, implantou-se em toda a rede estadual a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a), um projeto cuja “ação integrada e articulada” pretende garantir a todos os alunos das escolas públicas de São Paulo “uma base comum de conhecimentos e competências” para que as escolas “funcionem de fato como uma rede.” (SÃO PAULO, 2008a).

Para isso, segundo informações extraídas do *site* da SEE-SP, formou-se uma equipe de especialistas com o intuito de definir um currículo comum às milhares de escolas, enfocando o que deve ser ensinado em cada série. Assim, o professor não mais decide sobre o que vai ensinar, devendo seguir o que é determinado pela *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) destinada à sua disciplina.

A *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) conta com a elaboração de três subsídios distribuídos em forma de apostilas a toda rede de ensino.

O primeiro desses subsídios é um documento básico no qual são apresentados os fundamentos norteadores da *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) comuns a todas as disciplinas. O documento aborda as questões sociais, culturais e profissionais existentes na sociedade atual, propondo que as escolas sejam capazes de promover as competências necessárias para que seus alunos estejam preparados para enfrentar os desafios existentes na sociedade atual. Para tanto, o documento enfatiza as competências de leitura e escrita e define a escola “como espaço de cultura e articulação de competências e conteúdos” (SÃO PAULO, 2008a, p.8).

Já o segundo subsídio, *Orientações para a Gestão do Currículo na Escola*, dirige-se aos gestores escolares, ou seja, aos diretores, assistentes técnico-pedagógicos, professores coordenadores e supervisores com a finalidade de apoiá-los para que sejam líderes e animadores na implantação da *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a, p.9) nas escolas. Esse segundo documento traz como ponto

importante a garantia de que “a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas” na *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a, p.9) sejam cumpridas. Outro ponto é a contribuição dos gestores escolares com orientações e estratégias para a educação continuada dos professores, para estimular a vida cultural na escola e fortalecer as relações entre a escola e a comunidade.

O último subsídio, o *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008c), consiste em um conjunto de documentos destinados aos professores. Nos *Cadernos*, os professores encontram bimestralmente uma unidade didática composta por Situações de Aprendizagem que orientam seu trabalho ao ensinar os conteúdos da *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a). Os *Cadernos do Professor* são organizados por série e contêm orientações que acompanham os conteúdos que serão trabalhados, os objetivos a serem alcançados e a avaliação e a recuperação a serem feitas e sugestões de como realizá-las.

Os *Cadernos do Professor* trazem o quê e como ensinar. São apresentados como um guia de ensino, oferecendo detalhes sobre como ministrar as Situações de Aprendizagem propostas. O *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008c) será mais detalhado na seção *Os Cadernos do Professor* e constitui nosso objeto de estudo.

### **1.3.2 A apresentação da Proposta Curricular**

Agora faço um breve relato sobre a *Proposta Curricular* para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna, doravante *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b). Nela está contida a apresentação, os objetivos e as diretrizes comuns a todas as disciplinas. Traz ainda as áreas do conhecimento em que a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) divide-se, além de relatar os componentes curriculares estabelecidos para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM).

A *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b), conta com 56 páginas divididas em seis capítulos: *Apresentação, Áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, A Matemática e as Áreas do Conhecimento, A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e a Proposta Curricular para a disciplina LEM.*

O primeiro capítulo, *Apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, inicia-se com a descrição dos objetivos da *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b). Segundo o documento, a escola pública deve voltar-se para a

qualidade da educação com ações que proporcionem “uma oportunidade real de aprendizagem para inserção no mundo de modo produtivo e solidário” (SÃO PAULO, 2008b, p. 10), pois é o local em que o aluno aprende a ser livre, a respeitar as diferenças, a ser autônomo, a construir significados e fazer escolhas baseadas nas regras de convivências estabelecidas na sociedade em que atua.

Fica claro que a Educação está a serviço do desenvolvimento pessoal, da construção da identidade, da autonomia e da liberdade, por isso, a escola é definida como um espaço de cultura que articula competências e conteúdos oferecendo ao aluno “um amplo conhecimento, dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial” (SÃO PAULO, 2008b, p. 11) para que ele tenha condições de incluir-se na sociedade com autonomia e responsabilidade com condições de ter acesso ao “conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial” (SÃO PAULO, 2008b, p. 11).

O que se assemelha às orientações expostas no *PCN-LE* são os temas centrais: “a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira” e a articulação dos temas transversais para promover oportunidades de se usar a aprendizagem de línguas como “espaço para compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana” (BRASIL, 1998b, p.24).

A *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b, p.11) apresenta um currículo que dá “conteúdo e sentido à escola” considerando, para isso, seis princípios centrais: uma escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo de trabalho.

Um currículo voltado à promoção do desenvolvimento de competências trabalha para preparar os alunos a exercerem responsabilidades e a atuarem na sociedade com autonomia. Para a *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b, p.14), por meio das competências e das habilidades, os alunos têm possibilidades de ler criticamente o mundo, compreendê-lo, expor e defender suas idéias, compartilhar idéias novas, enfrentar problemas e agir coerentemente nas situações que se depararem ao longo da vida.

A *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b) prioriza as competências de leitura e escrita, principalmente aquelas referenciadas no Exame Nacional Ensino Médio (ENEM) como apoio a uma aprendizagem de qualidade preocupada com a inserção do aluno no mundo de modo produtivo e solidário, de forma autônoma e com responsabilidade cidadã.

O primeiro capítulo é encerrado com uma apresentação sobre as relações da escola com o mundo do trabalho, a teoria e a prática nas disciplinas do currículo e a relação entre a Educação e a Tecnologia.

Os quatro capítulos seguintes apresentam as áreas do conhecimento que a *Proposta Curricular* envolve, que são as mesmas propostas nos PCN (BRASIL, 1998a): *A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, *A Matemática e as Áreas do Conhecimento*, *A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias* e *A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*.

Vale ressaltar que, apesar de a *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b) estar dividida em áreas de conhecimento, a leitura do documento básico deixa explícita a articulação entre as áreas para o efetivo desenvolvimento das competências curriculares estipuladas.

A disciplina de Língua Estrangeira encontra-se na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física.

As orientações contidas no documento definem que

Para a área, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 2006), a linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (SÃO PAULO, 2008B, p.37).

A linguagem é um meio para o conhecimento, de acordo com o documento. Quanto mais competente torna-se o aluno nas diferentes linguagens, maior é sua capacidade de conhecer a si mesmo, a cultura e o mundo em que vive.

Nesse sentido, as orientações para a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* estão relacionadas à construção de diversos tipos de conhecimento, o conhecimento linguístico, musical, corporal, gestual, das imagens, do espaço e das formas.

A *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b, p.37), baseada nas orientações dos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b), propõe uma mudança significativa na forma como as disciplinas nessa área são ensinadas e examinadas, assim:

O conhecimento de natureza enciclopédica, sem significação, é substituído por conteúdos e atividades que possibilitam não só a interação do aluno com sua sociedade e o meio ambiente, mas também o aumento do seu poder como cidadão, propiciando maior acesso às informações e melhores possibilidades de interpretação das informações nos contextos sociais em que são apresentadas. (SÃO PAULO, 2008b, p.37).

Com essa mudança, a escola torna-se um espaço no qual o aluno pode compreender as diversas linguagens e usá-las como meios para constituir significados. Para o documento, o uso de linguagem exige que o aluno passe por um “processo centrado nas dimensões comunicativas” (SÃO PAULO, 2008b, p.37) que permite a análise, interpretação e utilização dos recursos de linguagem para relacionar textos e contextos, o confronto e o respeito a opiniões diferentes, a associação dos conhecimentos de outras áreas, de modo a colocar-se como protagonista nesse processo.

O ensino das disciplinas da área deve ainda considerar a contextualização para que o aluno aproprie-se mais facilmente do conhecimento. Conforme o documento básico da *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a, p.39), tem-se:

No ensino das disciplinas da área, deve-se levar em conta, em primeiro lugar, que os alunos se apropriam mais facilmente do conhecimento quando ele é contextualizado, ou seja, quando faz sentido dentro de um encadeamento de informações, conceitos e atividades. Dados, informações, idéias e teorias não podem ser apresentados de maneira estanque, separados de suas condições de produção, do tipo de sociedade em que são gerados e recebidos, de sua relação com outros conhecimentos.

Os conteúdos, as informações e os dados apresentados aos alunos devem estar acompanhados de seu contexto de produção, do tipo de sociedade em que são gerados e da sua relação com os outros conhecimentos, desta forma o conhecimento fará sentido ao aluno e o seu aprendizado será favorecido. A partir disso, a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a, p.39) postula que “a contextualização remete-nos à reflexão sobre a intertextualidade e a interdisciplinaridade” com questionamentos sobre a maneira que cada objeto cultural se relaciona com outros objetos culturais ou, ainda, como uma mesma idéia, sentimento ou informação são tratados pelas diferentes linguagens. Do ponto de

vista da *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b, p.39), a contextualização pode ocorrer nos níveis sincrônico, diacrônico e interativo. Esses conceitos são explorados nos *PCN-LE*, que afirmam a relevância de se considerar o conteúdo a ser ensinado pela escolha de temas, incluindo os chamados transversais, adequados à faixa etária do aluno, seus interesses e ao meio em que ele vive (BRASIL, 1998b, p.44) Por meio de comparações com outros temas, o aluno pode aprimorar seu conhecimento de mundo e situar o uso da linguagem como um fenômeno social, engajando-se no discurso.

Com relação à disciplina de Língua Estrangeira, denominada no documento como Língua Estrangeira Moderna (LEM), importa formar um conhecimento sistêmico a respeito da organização textual, de como e de quando utilizar a linguagem em situações de comunicação para que o estudo da LEM, juntamente com o estudo da Língua Materna, possa servir como meio “para sensibilizar os alunos para os mecanismos de poder associados a uma língua” (SÃO PAULO, 2008b, p.38).

### **1.3.3 As orientações para LEM**

As orientações para a disciplina de LEM são encontradas no último capítulo da *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b). Vale lembrar que o documento apresenta-se como o primeiro subsídio implantado nas escolas públicas do estado de São Paulo e traz a apresentação dos objetivos e das diretrizes que norteiam a *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b) comum a todas as disciplinas, além de apresentar as orientações para a disciplina LEM e os componentes curriculares estabelecidos para a disciplina.

De acordo com esse documento, a disciplina LEM contribui para a formação ampla do aluno ao possibilitar “o contato com outros modos de sentir, viver e expressar-se” (SÃO PAULO, 2008b, p. 41). Assim, o ensino de LEM contribui para a construção da competência discursiva do aluno considerando a diversidade linguística existente e os conhecimentos e experiências dele em língua materna, conceitos também propostos nas orientações estabelecidas pelos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b).

Para se entender melhor como esses conceitos são aplicados na atual orientação para o ensino de LEM, o documento traz um breve resumo sobre a sua

inclusão nas escolas brasileiras e sobre as orientações anteriores (a orientação com ênfase estruturalista e a orientação de ênfase comunicativa).

Conforme a *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b), a inclusão de LEM nas escolas brasileiras ocorreu oficialmente em 1855 com a oferta de Francês, Inglês, Alemão e Italiano e, desde então, a presença e o papel da LEM têm passado por mudanças significativas. Para o trabalho com esse componente curricular, as orientações de ênfase estruturalista e comunicativa tiveram maior enfoque durante a trajetória da disciplina nas escolas brasileiras.

Para explicar a nova orientação sugerida, a *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b, p. 41) traz um relato sucinto das características que fundamentam as orientações anteriores. Assim, a orientação com ênfase estruturalista privilegia “o conhecimento da língua enquanto um sistema de regras” (SÃO PAULO, 2008b, p. 41), por isso a estrutura da língua e os conteúdos relacionados a ela compõem a organização do currículo. Conforme o documento elucida, a orientação estruturalista tem como palavra chave o SABER, sendo que o estudo do léxico está ligado ao preenchimento de lacunas das estruturas estudadas e os textos são usados como coletâneas de frases para o estudo da estrutura gramatical. Além disso, a orientação estruturalista enfatiza a explicação de regras de formação de tempos verbais com exercícios descontextualizados de aplicação das regras estudadas.

Já a segunda orientação, de ênfase comunicativa, privilegia a língua em uso tendo como palavra chave o FAZER. Conforme o documento resume, nessa orientação consideram-se as funções comunicativas como, por exemplo, cumprimentar, trocar informações pessoais, perguntar e responder sobre acontecimentos na busca de uma “teatralização da vida, como se todas as realizações comunicativas estivessem previstas e fossem passíveis de reprodução” (SÃO PAULO, 2008b, p.42). O documento ainda relata que a orientação de ênfase comunicativa propõe um trabalho com as quatro habilidades (ler, falar, ouvir e escrever), mas privilegia a prática oral e o desenvolvimento da fluência, sendo que as demais habilidades são consideradas complementares aos conteúdos orais apresentados e praticados. Segundo o documento, a ênfase comunicativa, na prática, não se instalou nas escolas públicas, pois foram fortemente influenciadas pela orientação estruturalista. Entretanto, o uso de algumas funções comunicativas entrou nas escolas.

Com as mudanças ocorridas na sociedade no último século, uma reflexão sobre as orientações faz-se necessária para que haja uma adequação do ensino. Desse modo, a *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b) adota uma terceira orientação para a disciplina LEM: a orientação de ênfase nos letramentos múltiplos.

A *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b, p.42) considera que as orientações de ênfase estruturalista e comunicativa possuem idéias e conceitos que se confrontam. Já a orientação sugerida, baseada no letramento, apoia-se nas relações existentes entre o saber e o fazer apontados nas orientações anteriores, nas múltiplas linguagens e nos gêneros discursivos para a construção de uma visão de ensino que promove a autonomia intelectual, a capacidade de reflexão e contribui para a formação cidadã dos alunos.

Essa orientação, segundo o documento, traz uma modificação no conceito de conteúdo em LEM, ao conseguir “estabelecer relativa continuidade entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, nem sempre presentes na organização dos conteúdos” (SÃO PAULO, 2008b, p.43) dessas etapas escolares. No documento, afirma-se que

Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização. (SÃO PAULO, 2008b, p.43).

Na tentativa de ilustrar as orientações discutidas, a *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b, p.43) apresenta o quadro a seguir, que, segundo o documento, foi traduzido e adaptado dos conceitos de Kern (2000, p.304).

<b>Orientação de ênfase estruturalista</b>	<b>Orientação de ênfase comunicativa</b>	<b>Orientação de ênfase no letramento</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber</li> <li>• Sistema linguístico</li> <li>• Ampliação do repertório de estruturas gramaticais analisadas em textos escritos</li> <li>• Padrões prescritos com base na linguagem verbal escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer</li> <li>• Língua em uso</li> <li>• Funções comunicativas</li> <li>• Ampliação do repertório de práticas orais por meio de diálogos</li> <li>• Padrões de comunicabilidade com base na oralidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer e refletir sobre o fazer com as ferramentas do pensar</li> <li>• Relações entre forma e uso</li> <li>• Ampliação do repertório de práticas de leitura com base nas relações entre oralidade e escrita</li> <li>• Padrões de adequação com base no conhecimento das convenções de diferentes</li> </ul>

		modalidades e gêneros textuais (orais e escritos)
--	--	---

**Quadro 1** – Resumo das orientações para a disciplina de LEM (SÃO PAULO, 2008b).

De acordo com Kern (2000, p.304), um currículo com ênfase no letramento não pode ser concebido numa abordagem puramente estrutural ou puramente comunicativa; ele deve tentar estabelecer uma relação entre os aspectos estruturais e comunicativos da linguagem em uso. Esse tipo de currículo, segundo o autor, objetiva preparar os alunos para lidar com múltiplas formas de uso da linguagem em contextos múltiplos, conscientizando-os de como as formas e os contextos interagem na promoção do significado.

O campo de estudos do letramento é abrangente e essa abrangência, segundo Terra (2008, p.170) permite que haja “uma discussão mais unificada das intrincadas relações que subjazem ao desenvolvimento da linguagem em Língua Estrangeira”. A autora, ao citar os estudos de Kern (2000), explica que o letramento como uma prática sociocultural visa preparar o aluno para seu engajamento comunicativo considerando as diversidades culturais existentes em diferentes práticas discursivas e como essas práticas moldam-se e são moldadas pelas particularidades dos seus contextos de atuação. A autora, ainda, considera que a linguagem no trabalho pedagógico é “um artefato que representa a mais perfeita tradução dos letramentos, no que se refere a *atos de construção de sentidos*, na medida em que ela (a linguagem) é entendida como *um modo de ação social*” (TERRA, 2008, p.170). Nesse sentido, a orientação com ênfase no letramento adotada pela *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) aproxima-se das orientações propostas nos *PCN-LE*, que consideram a construção de significados e entendem o uso da linguagem como “determinado pelos participantes do discurso” (BRASIL, 1998, p.27) que a utilizam para interagir em um determinado evento social.

O letramento, segundo Kern (2000, p. 16), é uma abordagem que combina aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais. De acordo com o autor, letramento é um conceito elástico. Utiliza-se de práticas situadas social, histórica e culturalmente para produzir e interpretar significados por meio de textos. No letramento, há uma preocupação tácita com as relações entre as convenções textuais, seus contextos de uso e a capacidade para refletir criticamente sobre essas relações. O letramento é dinâmico, variando na e dentro das comunidades discursivas e culturais; dessa maneira, o letramento conta com um amplo conjunto

de habilidades cognitivas: o conhecimento linguístico escrito e falado, o conhecimento de gêneros e o conhecimento cultural.

Entretanto, o autor afirma que essa definição conceitual de letramento mostra-se de difícil concretização nos desenhos de curso e na prática de sala de aula. Dessa forma, Kern (2000, p. 16-17) elabora sete princípios a serem aplicados para o ensino de línguas: interpretação, convenções, conhecimento cultural, resolução de problemas, reflexão, autorreflexão e linguagem em uso.

Esses princípios, para Kern (2000, p. 17), desenvolvem-se em termos de leitura e escrita e propiciam aos alunos não aprenderem apenas vocabulário e gramática, mas também sobre o discurso e o processo pelo qual ele foi criado, as certezas e incertezas, novas maneiras de organizar seus pensamentos e suas expressões, indo além dos fatos sobre a cultura da língua estudada e estabelecendo uma postura crítica perante a aprendizagem. Por essa razão, para Kern (2000, p. 17), o letramento tem multifacetado e é essencial para todos os aprendizes de línguas e em qualquer nível de estudo.

O autor enfatiza que é essencial entender letramento para além de um conjunto de habilidades acadêmicas, da decodificação e registro de palavras, e dos padrões prescritos de pensamento. Essa abordagem, para Kern (2000, p.23), envolve a consciência de como a leitura, a escrita e a conversação medeiam e transformam significados. Assim, o letramento não é natural, universal ou ideologicamente neutro; ele é culturalmente construído e está vinculado intimamente às práticas socioculturais de linguagem em uso de uma determinada sociedade, o que vai ao encontro do que consideram os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b).

Acredito que o conceito de letramento de Kern (2000) considera a interação social e o engajamento do aluno, envolvido ativamente em seu processo de aprendizagem, além de levar em conta as necessidades dos alunos e dos professores e combinar o foco no uso da língua em contextos sociais diversos com um conjunto de aspectos linguísticos, cognitivos e culturais. Isso motiva a reflexão de como os significados são construídos e negociados nas situações de comunicação, levando ao aprendizado e considerando um caráter social que se aproxima da visão sociointeracionista adotada pelos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b).

Essa orientação é concretizada no material didático dos *Cadernos do Professor*, que utiliza gêneros textuais nas atividades para o desenvolvimento das

competências escritas e leitora. Isso significa que as atividades elaboradas possibilitam um aprendizado de Língua Estrangeira que vai além do aspecto linguístico, abordando questões sobre o discurso.

Após esse relato sobre as orientações para disciplina de LEM, a *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b) apresenta o currículo<sup>3</sup> destinado a cada série dos Ensinos Fundamental II e Médio, dividido por bimestre e com os conteúdos a serem abordados juntamente com a denominação do gênero textual que acompanhará o desenvolvimento da competência leitora e escrita de cada série.

A seguir, apresento os *Cadernos do Professor*, indicados como o terceiro subsídio da *Proposta Curricular LEM* (SÃO PAULO, 2008b) e que oferecem orientações aos professores de como ensinar os conteúdos curriculares indicados.

#### **1.3.4 Os Cadernos do Professor**

Os *Cadernos do Professor* são um conjunto de documentos destinados aos docentes, apresentados em forma de apostilas produzidas para cada série do Ensino Fundamental e Médio e distribuídas bimestralmente aos professores pela SEE-SP com o apoio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Cada *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008c) contém uma unidade didática composta por Situações de Aprendizagem, acompanhada de um roteiro com orientações e recomendações aos professores sobre como explorar passo a passo cada uma das atividades e, assim, nortear a atuação do professor em sala de aula e a execução das atividades propostas.

Os *Cadernos do Professor* (SÃO PAULO, 2008c) são identificados por Maria Inês Fini, coordenadora geral da *Proposta Curricular para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Estado de São Paulo*, no seguinte trecho:

Para isso, foram identificados e organizados, nos Cadernos do Professor, os conhecimentos disciplinares por série e bimestre, assim como as habilidades e competências a serem promovidas. Trata-se de orientações para a gestão da aprendizagem na sala de aula, para a avaliação e também de sugestões bimestrais de projetos para a recuperação das aprendizagens. (SÃO PAULO, 2008c, p.6).

---

<sup>3</sup> A apresentação do conteúdo curricular para LEM pode ser encontrada na íntegra no Anexo 1 desta dissertação.

Os *Cadernos* apresentam três princípios<sup>4</sup> a serem observados no desenvolvimento dos conteúdos previstos e a indicação de três procedimentos de avaliação.

O primeiro princípio, “Aprendizagem é orientada para o significado”<sup>5</sup>, indica que a aprendizagem ocorre quando os alunos “constroem sentidos por meio de sucessivas aproximações com o objeto de estudo” (SÃO PAULO, 2008c, p. 9) para ampliar seus esquemas interpretativos e, assim, aprender. Segundo o *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008c), os esquemas interpretativos resultam das experiências culturais, sociais, de língua materna e estrangeira já vividas pelos alunos dentro e fora da escola. Dessa maneira, para o *Caderno*, é importante propiciar aos alunos experiências de aprendizagem significativas, por meio de tarefas que envolvam a “construção e negociação de sentido em e por meio da Língua Inglesa, com ênfase na compreensão” (SÃO PAULO, 2008c, p. 9), corroborando a proposta dos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b).

Com relação ao segundo princípio, “Aprendizagem de língua é mais lexical do que sintática”<sup>6</sup>, encontra-se a ênfase na aquisição de repertório lexical de palavras e sequências de palavras que formam um todo de significado. Segundo o *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008c, p. 10), a compreensão enfatizada no primeiro princípio “depende muito mais do conhecimento do sentido da palavra em si e dos sentidos disseminados entre elas do que do conhecimento das regras gramaticais”.

O terceiro princípio, “Familiaridade com os gêneros é mais importante para o desenvolvimento das habilidades de comunicação”<sup>7</sup>, trata da familiaridade com o gênero textual para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Os gêneros, de acordo com o *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008c, p.10), são entendidos como estruturas de eventos comunicativos orais ou escritos validados pela sociedade, por isso a familiarização com os gêneros “significa familiarizar-se com a língua viva, contextualizada e situada histórica, cultural e socialmente” (SÃO PAULO, 2008c, p.10). No *Caderno* afirma-se que o trabalho com gêneros será realizado considerando os princípios 1 e 2 (“Aprendizagem é orientada para o

---

<sup>4</sup> Os princípios são abordados no item *Metodologia e avaliação* de todos os *Cadernos do Professor*, porém apenas no *Caderno do Professor do 1º bimestre* encontra-se um pouco mais de detalhes sobre eles.

<sup>5</sup> Learning is meaning oriented.

<sup>6</sup> Language learning is much more lexical than syntactic.

<sup>7</sup> Familiarity with genres is important for the development of communication skills.

significado” e “Aprendizagem de língua é mais lexical do que sintática”) e enfatizando a interpretação e o estudo da estrutura dos gêneros trabalhados.

O *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008c, p. 11) propõe que sejam realizados os procedimentos de avaliação processual, formativo e somativo. A avaliação processual tem como instrumento principal a observação dos alunos durante as aulas. Sugere-se que o professor desenvolva um sistema de registros para anotar suas observações. Outro procedimento de avaliação focaliza as expectativas de aprendizagem previstas por meio de uma atividade-síntese de produção escrita no encerramento de cada bimestre e de uma tabela de autoavaliação. Há a sugestão de essas atividades serem organizadas numa pasta para que o aluno tenha uma coletânea de suas produções ao longo do ano letivo. Por fim, a avaliação formal conta com uma prova individual sugerida para acompanhar o desempenho do aluno durante o bimestre.

A *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a), assim como os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b), traz mudanças ao ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira ao propor uma nova perspectiva de visão de aprendizagem e de linguagem baseada no letramento e oferecer um vínculo com a visão sociointeracional de aprendizagem. Essa *Proposta* baseia-se em algumas orientações dos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b), principalmente nos aspectos relacionados à avaliação, à formação cidadã, à criticidade e à autonomia, bem como à valorização do contexto social, à função social da língua, à linguagem em uso, à utilização de tipos de textos (gêneros), à aprendizagem significativa e à negociação do significado.

Na seção seguinte, os focos serão a definição e a avaliação de material didático no Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira, uma vez que esta pesquisa envolve o *Caderno do Professor* elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para ser implantado no Ensino Fundamental II.

#### **1.4 Avaliação de material didático**

A produção, a aplicação e a avaliação de material didático há muito vem despertando o interesse de estudiosos voltados para o ensino de Língua Estrangeira. Ramos (2009, p.174) afirma que há diversos estudos na literatura abordando a seleção, a avaliação e a aplicação de material didático, dentre os quais

a autora destaca os realizados por Sheldon (1987), Cunningsworth (1995), Graves (2000) e Tomlinson (2003).

A cada ano aumenta consideravelmente o número de materiais didáticos produzidos e disponíveis no mercado para o ensino de Língua Estrangeira. Entre eles, há livros com diversos tipos de abordagem e materiais complementares igualmente diversificados (CDs, DVDs, DVD-ROMs, livros paradidáticos, entre outros). Assim, torna-se necessário que o professor avalie o material didático a ser adotado considerando vários aspectos simultaneamente, como a necessidade dos alunos e dele própria, os desejos dos alunos e dele, a infraestrutura disponível na escola, o plano de curso estabelecido, a política educacional vigente, as teorias de ensino-aprendizagem adotadas, entre outros.

Com o propósito de elucidar a discussão de dados deste estudo, nesta seção apresento alguns conceitos sobre material didático, sua avaliação e os critérios utilizados por alguns estudiosos (RAMOS, 2009; TOMLINSON, 2003; GRAVES, 2000; HUTCHINSON e WATERS, 1987; CANDLIN e BREEN, 1987; CUNNINGSWORTH, 1984) para a avaliação de material didático.

Para Graves (2000, p.149), o conceito de material didático não é claro devido ao fato de como se vê o conteúdo a ser utilizado. Essa autora considera material didático todos os recursos que o professor utiliza para ensinar. Entretanto, Graves (2000, p.151) explica que os recursos utilizados pelo professor precisam considerar as necessidades afetivas e intelectuais dos alunos, os objetivos do professor, os objetivos linguísticos e as teorias que subjazem às decisões do professor. Graves (2000, p.175) defende que a adaptação ou adequação de livro didático para um determinado público-alvo é uma prática que possibilita e viabiliza o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Essa adequação, segundo a autora, consiste em mudar, suplementar, eliminar e ressequenciar o conteúdo, o que parece ter resultado em práticas de ensino que satisfazem, de certa maneira, professores e alunos. De acordo com Graves (2000, p. 156), ao elaborar e avaliar um material didático, é necessário verificar a que público-alvo se destina e quais são os objetivos e as metas a serem alcançadas.

Do mesmo modo, Tomlinson (2003, p.2) considera material didático tudo aquilo que possa ser utilizado para facilitar a aprendizagem de uma língua, qualquer coisa que informe sobre a língua estudada, que proporcione uma experiência de língua em

uso, que ofereça uma oportunidade de estimular o uso da linguagem e que possa auxiliar os alunos a fazerem descobertas próprias sobre a língua estudada. De acordo com o autor, o material a ser utilizado pode ser linguístico, visual, auditivo ou sinestésico, apresentando-se de maneiras variadas: impresso, por ferramentas tecnológicas como CD, CD-ROM e DVD, ou pelos recursos disponíveis na internet.

Para Tomlinson (2003, p.15), a avaliação de material é um procedimento que implica na medição do valor ou do valor em potencial do material didático. A avaliação, segundo o autor, envolve julgamentos a respeito do efeito de um material nas pessoas que o utilizam na tentativa de medir alguns aspectos como, por exemplo, a credibilidade do material para os aprendizes, professores e administradores; as percepções dos aprendizes e dos professores sobre o valor do material; a flexibilidade do material; a contribuição do material para o desenvolvimento do professor; a capacidade do material para atrair e motivar os alunos, entre outros. Os aspectos apontados por esse autor têm relação direta com minha pesquisa, dado que esta se volta a verificar a percepção dos alunos a respeito do material enviado pela SEE-SP.

Para o autor, as avaliações podem ser feitas antes, durante ou após a utilização de um material didático, mas devem seguir uma série de princípios articulados pelo avaliador para que a validade e a confiabilidade possam ser alcançadas e menos erros sejam feitos. Em meu caso, a avaliação está sendo feita depois do uso do material.

Tomlinson (2003, p. 27) aponta que a avaliação é um processo que demanda tempo e comprometimento. Para contribuir com esse processo, o autor sugere a elaboração de uma lista aleatória de critérios universais a serem utilizados igualmente na avaliação de qualquer tipo de material, por exemplo, um vídeo ou um livro didático. Essa lista tem o objetivo de fornecer uma base inicial para auxiliar os avaliadores a fazerem suas descobertas e julgamentos sobre o material utilizado, o ensino e a aprendizagem e sobre eles mesmos. A lista sugerida por Tomlinson (2003, p.28) envolve perguntas abrangentes sobre as oportunidades oferecidas para os alunos pensarem por eles mesmos; a clareza das instruções; os diferentes estilos de aprendizagem oferecidos e a possibilidade de engajamento afetivo oferecido pelo material, sendo que essas perguntas podem ser subdivididas ou aprofundadas de acordo com a necessidade de cada avaliador.

Para Hutchinson e Waters (1987, p.97), a avaliação é feita para a escolha do material mais adequado a ser aplicado num determinado contexto de ensino-aprendizagem. Segundo os autores, o professor deve questionar e desenvolver suas considerações sobre qual material apresenta-se mais adequado para contemplar determinada necessidade de uso da língua. Por exemplo, um livro didático pode apresentar conteúdos linguísticos mais detalhadamente explicados, outro pode ter uma metodologia mais adequada. Os autores apresentam uma lista de critérios a serem utilizados no processo de avaliação cujos tópicos são: audiência, os objetivos, o conteúdo e metodologia adotada para o ensino.

Para Candlin e Breen (1987, p.26), os usuários do material são essenciais e não podem ser esquecidos. Os autores indicam a necessidade de engajar os olhares dos alunos no processo de avaliação do material didático como crucial ao processo de avaliação e implementação de material didático, pois assim podem-se investigar aspectos de adequação e inadequação que possibilitam critérios para seleção e *design*. Dessa forma, há a possibilidade de tornar a visão do aluno uma visão avaliativa. Candlin e Breen (1987, p.13) oferecem um guia para que o professor faça uma avaliação do material didático a ser utilizado. Esse guia está organizado em duas fases e é composto por perguntas que possibilitam a criação de critérios avaliativos por parte do professor. Na primeira fase, há perguntas referentes à utilização do material didático, como o que se espera do aluno e do próprio professor, o que o material proporciona aos alunos que possibilita ao professor refletir sobre os conteúdos e objetivos oferecidos no material avaliado. Já na segunda fase, há questões voltadas para a aprendizagem em sala de aula, a realidade dos alunos, o contexto de sala de aula e as necessidades e interesse dos alunos.

Ramos (2009), ao focalizar o livro didático em seu artigo, argumenta que o processo de avaliação é fundamental ao professor. Por meio da avaliação, o professor pode fazer escolhas mais informadas a suas ações dentro de sala de aula e, conseqüentemente, melhorar sua competência profissional adotando uma postura mais avaliativa, sistemática e crítica perante qual livro didático será utilizado, de que maneira, qual sua relevância, etc.

Segundo a autora, para se realizar uma avaliação adequada deve-se estabelecer critérios que auxiliem e guiem os julgamentos do professor-avaliador.

Dessa forma, Ramos (2009) propõe a utilização de uma lista de critérios para guiar o processo de avaliação de livro didático. Essa lista foi desenvolvida em 1999 a partir da literatura vigente e de discussões com professores da rede pública estadual da cidade de São Paulo, participantes do curso *Reflexão*. Conforme a autora explica, a lista de critérios organiza-se em onze componentes maiores, seguidos por perguntas específicas que levam o professor a refletir e a examinar o livro didático mais detalhadamente. São essas perguntas específicas de Ramos que diferem de outras já existentes na literatura.

Os componentes da lista de critérios de Ramos (2009, p.184-185) são: o público-alvo; os objetivos da unidade; os recursos; a visão de ensino-aprendizagem e de linguagem que subjazem a unidade didática; o *syllabus*; a progressão dos conteúdos; os textos; as atividades; o material suplementar; a flexibilidade da unidade e o *teacher's notes*. Já as perguntas específicas auxiliam o professor ao direcionar qual aspecto deve ser avaliado. Por exemplo, o componente que se refere às atividades é seguido pelas perguntas:

- Tem objetivos explícitos? Implícitos?
- As instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem à prática e aprendizagem?
- Que tipo são usadas? Controladas? Não controladas? Exercícios? Tarefas? De compreensão para produção da prática de habilidades para o uso?
- Promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas?
- Quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas? (Ramos, 2009, p.185)

Acredito que essas perguntas, assim como afirmado por Ramos (2009, p.186), especificam e direcionam o processo de avaliação, fornecendo subsídios para que o professor reflita e examine com maior profundidade o material, podendo compreender e julgar com mais propriedade o que é oferecido no material comparado às suas necessidades. Por isso, essa lista de critérios foi escolhida para nortear a avaliação da professora-pesquisadora sobre o *Caderno do Professor do 3.º*

*bimestre da 7.<sup>a</sup> série* (SÃO PAULO, 2008 d) que será melhor explicada no capítulo 3 deste estudo.

Ramos (2009, p.186) ressalta que sua lista foi criada em um primeiro momento para auxiliar e direcionar a análise de unidades didáticas, mas pode ser utilizada para avaliar um livro didático como um todo. A autora ainda ressalta que cabe ao professor avaliar e julgar o livro didático a ser implementado, considerando qual seu lugar no programa de ensino, quais adaptações são necessárias para atender as necessidades de seus alunos, seu contexto, suas concepções sobre ensino-aprendizagem e as concepções prescritas nos documentos oficiais.

Neste capítulo apresentei as teorias de ensino-aprendizagem e comentei as propostas contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998a) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais-Língua Estrangeira* (BRASIL, 1998b), visto que esses documentos norteiam o ensino de Língua Estrangeira nas escolas públicas estaduais. Em seguida, apresentei os pressupostos teóricos contidos na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2008a), enfatizando as orientações e diretrizes destinadas à aprendizagem de Língua Estrangeira e apresentei o *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008c), seus princípios e sua estrutura. Por fim, apresentei a definição e alguns pressupostos da avaliação de material didático.

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

## Capítulo 2 - Metodologia da pesquisa

---

Neste capítulo, apresento a abordagem metodológica empregada, a unidade didática investigada, seguida da descrição do contexto em que foi realizada a pesquisa, seus participantes, bem como a especificação dos instrumentos de coleta e os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

Para tanto, é necessário, inicialmente, retomar o objetivo deste trabalho, que é identificar as percepções que alunos de 7.<sup>a</sup> série de uma escola estadual de São Paulo têm sobre sua aprendizagem a partir do uso do *Caderno do Professor do 3.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008 d). É importante resgatar igualmente as perguntas de pesquisa:

- Como alunos de 7.<sup>a</sup> série de uma escola estadual de São Paulo percebem sua aprendizagem no decorrer da aplicação de uma unidade didática do *Caderno do Professor*?
- Como os alunos e a professora-pesquisadora avaliam o *Caderno do Professor*?

### 2.1 Abordagem metodológica: estudo de caso

Uma vez que meu interesse nesta pesquisa está na investigação de uma unidade didática e suas contribuições para o ensino-aprendizagem de um grupo de alunos num contexto específico de atuação, identifiquei esta pesquisa como um estudo de caso.

Justifico essa escolha metodológica baseando-me em Stake (1998, p.88), que considera o estudo de caso como um meio prático e de grande potencial para se desenvolverem pesquisas no campo da Linguística Aplicada cuja atenção se volta para um único caso.

Johnson (1992, p.76), da mesma forma, ao identificar o estudo de caso como uma metodologia de pesquisa, esclarece que ele leva o pesquisador a focalizar sua atenção em um fenômeno específico, natural e pode fornecer informações detalhadas e ricas sobre um indivíduo, uma comunidade, uma escola, uma sala de aula, uma instituição, entre outros. Por meio das observações e análises realizadas no estudo de caso, o pesquisador pode verificar o processo e as estratégias

utilizadas na comunicação e no aprendizado dos participantes. Para a autora, o estudo de caso apresenta-se como uma metodologia eficiente aos trabalhos voltados para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Nunan (1992, p.79) compartilha a visão de Jonhson (1992) ao afirmar que, na área de Linguística Aplicada, o estudo de caso é muito utilizado principalmente para caracterizar o aprendizado de um grupo específico. Para o autor, um estudo de caso investiga o uso de uma língua, do discurso ou da escrita de um grupo de participantes num determinado período de tempo.

Segundo Yin (2001, p.27), o “estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” que, por lidar com acontecimentos significativos em contextos reais da vida, permite uma investigação mantendo as características de seus participantes (YIN, 2001, p.32).

Por fim, recorro à visão de Chizzotti (2006, p.136), pela qual o estudo de caso é utilizado nas investigações realizadas em escolas, empresas ou em comunidades cujas pessoas integrantes formam um grupo relativamente homogêneo, sempre considerando o aspecto contemporâneo e do cotidiano dessas organizações.

Minha pesquisa está adequada às condições apontadas, uma vez que reúne um grupo de alunos relativamente homogêneo, da 7.<sup>a</sup> série do Ensino fundamental II de uma determinada escola, em seu contexto natural, visto que o objetivo deste trabalho está na investigação desse grupo específico de alunos e sua aprendizagem por meio de um material didático distribuído pela SEE-SP.

## **2.2 Apresentação da Unidade Didática**

Nesta seção apresento a unidade didática contida no *Caderno do Professor do 3.º bimestre* destinado à sétima série do Ensino Fundamental II (SÃO PAULO, 2008 d), que é o foco desta pesquisa. Como já mencionado na seção 1.3.4, os Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2008c) são distribuídos bimestralmente sendo que cada *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008c) contém uma unidade didática composta por Situações de Aprendizagem, acompanhada de um roteiro com orientações aos professores sobre como explorar as atividades propostas.

### **2.2.1. O Caderno do Professor – LEM – 3.º bimestre**

Para esta pesquisa, escolhi observar a percepção dos alunos sobre sua aprendizagem a partir do uso do material didático do *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008d) do 3.º bimestre destinado à 7.ª série do Ensino Fundamental II, cujo tema é Hábitos de Alimentação. Embora tenha utilizado os Cadernos destinados aos outros bimestres, a escolha desse objeto de estudo, o *Caderno do Professor* do 3.º bimestre (SÃO PAULO, 2008d), ocorreu porque, no momento da coleta de dados, esse era o material a ser utilizado por mim em sala de aula.

A *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a, p. 48) indica que, durante o 3.º bimestre do ano letivo, o professor da 7.ª série do Ensino Fundamental II deve abranger os seguintes tópicos curriculares:

#### **Hábitos de alimentação**

Denominação das diferentes refeições, alimentos e bebidas.

Relação entre alimentos e bebidas e refeições.

Identificação dos hábitos alimentares em diferentes culturas.

Distinção entre alimentos e bebidas saudáveis x não-saudáveis (junk food x healthy food)

Os diferentes significados dos pronomes indefinidos (quantificadores): much, many, a lot, (a) little, (a) few, some, any, no.

Tempo verbal: presente (retomada).

Dicas para uma alimentação saudável.

Verbo modal should.

#### **Gêneros para leitura e escrita**

Leitura de cardápios, tabelas (o valor nutricional de diferentes alimentos), rótulos etc.

Produção: cardápio saudável para a cantina da escola. (SÃO PAULO, 2008a, p. 48)

Para o trabalho com esses tópicos, o *Caderno do Professor 3.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008d) apresenta a seguinte estrutura:

- Carta de apresentação.
- Sumário.
- *São Paulo Faz escola- Uma Proposta Curricular para o Estado.*
- Ficha do *Caderno*.
- Orientação sobre os conteúdos do bimestre.

- Tema.
- Situação de Aprendizagem 1.
- Situação de Aprendizagem 2.
- Situação de Aprendizagem 3.
- Situação de Aprendizagem 4.
- Grade de auto-avaliação das situações de aprendizagens e proposta de avaliação final.
- Propostas de Situações de Recuperação.
- Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema.
- Considerações finais.

Lembro que cada item do *Caderno do Professor 3.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008d) tem orientações e esclarecimentos direcionados à disciplina LEM, conforme descrito no Capítulo 1 deste estudo.

O *Caderno do Professor 3.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008d) traz uma unidade didática composta por quatro Situações de Aprendizagem que, segundo o *Caderno do Professor 3.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008d, p. 8), foi produzida para atender ao currículo proposto e contribuir para o aprendizado de Língua Inglesa dos alunos, além de possibilitar a reflexão sobre questões relacionadas à alimentação e aos hábitos alimentares em diferentes culturas.

Cada Situação de Aprendizagem compõe-se de uma sequência de atividades acompanhada do *Roteiro para aplicação*, que indica os procedimentos, o objetivo e o tempo previsto à aplicação de cada uma delas. Nesse roteiro, o professor também encontra os conteúdos/temas, as competências/habilidades, as estratégias de ensino, recursos e procedimentos avaliativos de cada Situação de Aprendizagem.

Para acompanhar o desempenho dos alunos, o desenvolvimento das atividades e a participação dos alunos, o *Caderno do Professor 3.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008d, p.34) oferece uma prova com 5 questões e uma tabela de autoavaliação organizada com as habilidades e competências que se espera que o aluno tenha aprendido, além de uma prova com cinco questões para verificar o desempenho individual de cada um.

O *Caderno do Professor 3.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008d, p.38) ainda apresenta duas sugestões de Situações de Recuperação, a indicação de dois filmes e sugestões de como utilizá-los, duas sugestões de músicas sobre comida e sites com testes, vídeos e informações sobre o tema *Hábitos de Alimentação*.

A seguir apresento uma a uma as Situações de Aprendizagem que compõem a unidade didática do *Caderno do Professor 3.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008d).

### 2.2.2 As Situações de Aprendizagem

As quatro Situações de Aprendizagem foram desenhadas para uma aplicação estimada de 16 aulas de 50 minutos. Abordam três gêneros textuais: cardápio, pirâmide alimentar (infográfico) e tabela nutricional para trabalhar as competências de leitura e escrita. Os objetivos das Situações de Aprendizagem, segundo o *Caderno do Professor 3.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008d, p.8) são:

- Trabalhar as competências de leitura e escrita por meio de gêneros textuais.
- Nomear refeições e alimentos.
- Reconhecer o significado dos pronomes indefinidos quantificadores.
- Oferecer sugestões sobre alimentação usando o verbo modal *should*.
- Refletir sobre alimentação e os hábitos alimentares em diferentes culturas.

No que tange às estratégias de ensino, as Situações de Aprendizagem consideram o trabalho em duplas e/ou grupos, a apresentação do professor com participação dos alunos, a leitura dirigida e a correção de texto entre os pares.

A Situação de Aprendizagem 1 tem o título *Is this breakfast or lunch?* e é composta por 4 atividades distribuídas em duas páginas. As atividades têm como tema as refeições, os alimentos e os hábitos alimentares em diferentes culturas. No que se referem aos conteúdos, as atividades retomam o uso do tempo verbal presente e o léxico referente às refeições e alimentos.

Com relação às atividades propostas, o *Caderno* aponta os seguintes objetivos:

Situação de Aprendizagem 1 – <i>Is this breakfast or lunch?</i>		
Atividade	Objetivos	Tempo previsto
<i>Atividade de sensibilização</i>	Sintonizar os alunos para o tema Hábitos de Alimentação.	15 minutos
<i>Atividade 1</i>	Relacionar pratos com as refeições.	15 minutos
<i>Atividade 2</i>	Reconhecer e identificar as características do gênero textual cardápio. Identificar detalhes específicos sobre o gênero textual.	20-30 minutos

<i>Atividade 3</i>	Localizar informação específica em um texto Relacionar figuras e texto. Perceber diferenças nos hábitos alimentares de diferentes culturas.	20 minutos
<i>Atividade 4</i>	Descrever uma refeição utilizando os conhecimentos aprendidos. Usar o tempo verbal presente.	20-30 minutos

**Quadro 2.1** – Resumo das atividades contidas na Situação de Aprendizagem 1.

A Situação de Aprendizagem 2 tem o título *The Food Pyramid* e é composta por 5 atividades distribuídas em três páginas. As atividades têm como tema a pirâmide alimentar e os grupos de alimentos.

No que se referem ao conteúdo, as atividades abordam o vocabulário relacionado a alimentos, os pronomes indefinidos *any, no, a lot of, many, much, few, little* e o verbo modal *should*.

O quadro a seguir apresenta as atividades, os objetivos e o tempo previsto para cada atividade contida na Situação de Aprendizagem 2:

<b>Situação de Aprendizagem 2 – The Food Pyramid</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo previsto</b>
<i>Atividade 1</i>	Apresentar / retomar léxico relacionado a alimentos.	15 minutos
<i>Atividade 2</i>	Identificar e compreender os dados apresentados em um infográfico (pirâmide alimentar).	20-30 minutos
<i>Atividade 3</i>	Classificar alimentos em grupos alimentares.	15 minutos
<i>Atividade 4</i>	Fazer inferências a partir dos dados apresentados no infográfico. Reconhecer pronomes indefinidos (quantificadores). Reconhecer o verbo modal <i>should</i> .	30 minutos
<i>Atividade 5</i>	Empregar conhecimentos aprendidos na Situação de Aprendizagem 2. Propor sugestões em resposta a dúvidas sobre alimentação. Utilizar o verbo modal <i>should</i> .	30-40 minutos

**Quadro 2.2** – Resumo das atividades contidas na Situação de Aprendizagem 2.

Já a Situação de Aprendizagem 3 tem o título *What's in the food you eat?* e é composta por 4 atividades distribuídas em duas páginas. As atividades têm como tema os alimentos saudáveis/não-saudáveis e as tabelas nutricionais. Com relação ao conteúdo, as atividades envolvem o reconhecimento do gênero textual tabela nutricional, suas características, e a localização de informações específicas no texto.

O quadro a seguir mostra as atividades da Situação de Aprendizagem 3, seus objetivos e o tempo previsto a cada atividade.

<b>Situação de Aprendizagem 3 – What's in the food you eat?</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo previsto</b>
<i>Atividade 1</i>	Introduzir a distinção entre alimentos saudáveis e não-saudáveis.	20 minutos
<i>Atividade 2</i>	Identificar as características do gênero textual tabela nutricional e lista de ingredientes de produtos alimentícios. Identificar o meio ao qual esse gênero é veiculado.	30-40 minutos
<i>Atividade 3</i>	Localizar informação específica. Completar frases com base nos dados da tabela nutricional.	20-30 minutos
<i>Atividade 4</i>	Promover a reflexão e discussão a cerca dos alimentos saudáveis e não-saudáveis.	20-30 minutos

**Quadro 2.3** – Resumo das atividades contidas na Situação de Aprendizagem 3.

Por sua vez, a Situação de Aprendizagem 4 tem o título *Writing Task – The School Menu*. Essa situação diferencia-se das demais por não apresentar uma sequência de atividades, apontando apenas os procedimentos para explicar e aplicar a tarefa final de produzir um cardápio.

O quadro a seguir resume a atividade, os objetivos e o tempo previsto para a tarefa indicada na Situação de Aprendizagem 4:

<b>Situação de Aprendizagem 4 – Writing Task – The School Menu</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tempo previsto</b>
<i>Atividade 1</i>	Composição de um cardápio com alimentos saudáveis para a cantina da escola. Retomada do gênero textual cardápio explorado na Situação de Aprendizagem 1. Organização e seleção de informações. Confecção de rascunho e correção do texto entre pares e autocorreção. Fazer edição final com atenção ao aspecto visual do gênero cardápio.	1-2 aulas

**Quadro 2.4** – Resumo da atividade contida na Situação de Aprendizagem 4.

Para a realização desta pesquisa, as atividades das quatro Situações de Aprendizagem que compõe o *Caderno do Professor do 3.º Bimestre* (SÃO PAULO, 2008d) foram aplicadas passo a passo seguindo os procedimentos sugeridos no *Roteiro para aplicação*, com o intuito de verificar como alunos percebem sua aprendizagem no decorrer da aplicação das propostas. A opção pelo passo a passo

deu-se porque eu ainda não conhecia o material e estava me propondo a verificar a percepção dos alunos e a avaliar esse *Caderno*; desse modo, pareceu-me adequado que eu seguisse as orientações para que o uso prescrito fosse contemplado.

### **2.3 O contexto da pesquisa**

Nesta seção, apresento o local onde se realizou a pesquisa, bem como os participantes. A seguir, descrevo os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados para esta pesquisa.

#### **2.3.1. A escola**

Esta pesquisa foi realizada durante as aulas de inglês de uma escola da rede pública estadual situada na Zona Leste da cidade de São Paulo.

A escola foi inaugurada em 1958 e atende a uma clientela com características socioeconômicas diversificadas.

Essa escola conta com aproximadamente 1600 alunos moradores da região e das proximidades, distribuídos entre os períodos da manhã e da tarde. No período da manhã, há 726 alunos, distribuídos em 20 turmas do Ensino Médio, e 3 turmas de 8ª série do Ensino Fundamental. Já no período da tarde, há 948 alunos, distribuídos em 6 turmas de 5.ª série, 7 turmas de 6.ª série, 5 turmas de 7.ª série e 4 turmas de 8ª série do Ensino Fundamental. Todas as turmas são constituídas por 40 alunos.

A escola possui boas instalações e conta com um anfiteatro, quadras esportivas cobertas e abertas, bem como laboratórios de Química, Ciências e Informática.

A diretora e a vice-diretora são presentes e ativas na escola, percorrendo os corredores e pátios na busca de integração com os alunos e com o funcionamento da escola. Os coordenadores são professores efetivos há vários anos, porém há falta de inspetores de alunos na instituição, que conta apenas com dois funcionários.

O corpo docente é formado por 83 professores, na sua grande maioria efetivos. Desse total, 4 professores lecionam a disciplina de Língua Inglesa. Sou a mais nova desses 4 professores. Meu contato com as professoras de Língua Inglesa acontece apenas no início do período da tarde, quando tenho a possibilidade de encontrar uma delas. Com as outras, encontro apenas nos dias em que há convocação. Nesse

contexto, o grupo de professores de Inglês não desenvolve projetos conjuntos, limitando-se a preparar suas aulas individualmente.

### **2.3.2 Os participantes**

Os participantes desta pesquisa eram alunos da 7.<sup>a</sup> série A do Ensino Fundamental II aos quais eu lecionava duas vezes por semana com encontros de 50 minutos cada. Assumi essa turma no início do ano de 2008, portanto, não lecionei Inglês a essa turma em outros anos. A classe era composta por 40 alunos que, em sua maioria, moravam nas proximidades da escola. Havia poucos casos de indisciplina na turma, porém os alunos eram muito falantes e sua concentração dispersava-se com frequência e facilidade.

Escolhi essa turma devido ao interesse que os alunos mostraram em participar da coleta de dados para esta pesquisa, revelando interesse sobre o que é um mestrado, por que realizar uma pesquisa com alunos da escola pública e por que pesquisar a aula de inglês, o que não ocorreu com as outras turmas.

### **2.3.3 Os participantes focais**

Da turma de 40 alunos, escolhi 9 como participantes focais. A escolha ocorreu pelo fato de esses 9 alunos terem respondido todos os instrumentos de coleta e solicitarem rapidamente a seus pais que autorizassem a pesquisa. Apesar de todos os alunos apresentarem interesse em participar da investigação, durante a coleta dos questionários notei que apenas esses 9 alunos responderam os questionários com mais informações, enquanto os outros responderam com respostas curtas e, muitas vezes, deixaram de responder algumas perguntas.

De acordo com as respostas do questionário perfil (anexo 2), os participantes focais estão na faixa etária de 12 e 13 anos. São 6 meninas e 3 meninos. Os participantes estudam Inglês nessa escola desde a 5.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental II, porém uma aluna frequentou aulas em outra unidade escolar durante a 5.<sup>a</sup> e a 6.<sup>a</sup> séries. Dos participantes, 5 estão muito interessados e 4, interessados, em aprender Inglês, por questões relacionadas ao futuro profissional, ao fato de ser a língua falada em vários países e de representar, portanto, uma possibilidade de se comunicarem caso viagem para o exterior. Para alguns alunos, aprender Inglês é

difícil por conter palavras diferentes, cujo significado eles não conhecem. Para os outros, aprender Inglês não é fácil nem difícil também devido ao fato de não conhecerem as palavras e algumas regras.

As atividades que envolvem leitura e escrita são citadas pelos alunos como as de que não gostam ou menos gostam de realizar.

A seguir, faço uma breve descrição de cada participante focal. As informações foram obtidas pelo questionário perfil e de minhas observações diárias como professora. Para garantir sigilo e preservar a identidade dos participantes, todos os nomes dos alunos são fictícios.

Aline tem 13 anos, é bem extrovertida, relacionando-se bem com os colegas de sala. Já apresentou problemas disciplinares com outros professores por conversar demais nas aulas e não realizar atividades. Não é uma aluna muito participativa nas aulas de inglês. Prefere realizar as atividades na sala de aula com a ajuda de um colega. Durante a leitura de um texto em inglês costuma utilizar um dicionário para traduzir todas as palavras ou tenta adivinhar o significado das palavras que não conhece. Atribui sua maior dificuldade as atividades que envolvem escrever, afirmando que ler, falar e escrever são as atividades que não gosta de fazer. Nas suas horas livres, navega na internet para conversar com os amigos, visitar sites de música e diversos blogs.

Bruna tem 12 anos, é a aluna que mais participa das aulas e não tem problemas disciplinares. Prefere as atividades individuais, pois não quer “depende de ninguém” para a realização das atividades. A aluna afirma ler textos em inglês sem dificuldade. Ao se deparar com uma palavra desconhecida, Bruna a anota e continua a leitura. Ao término da leitura, procura no dicionário o significado da(s) palavra(s) que anotou. Atribui sua maior dificuldade às atividades que envolvem ouvir e escrever. Ouvir é a atividade de que a aluna não gosta e ler é atividade de que menos gosta. Quando não está na escola, Bruna ouve músicas e lê, além de, três vezes por semana, navegar na internet para ler e enviar e-mail, participar de *chats* e do *site* de relacionamento *Orkut*.

Daniela tem 13 anos, estuda na escola há poucos meses e não costuma conversar com muitos colegas de classe, preferindo se relacionar com os que sentam mais perto. Dependendo da atividade e do grau de dificuldade que cada atividade apresenta a ela, prefere realizá-la sozinha ou com seus colegas. A aluna

afirma não saber explicar como lê um texto em inglês, mas sabe que, ao se deparar com uma palavra desconhecida, para a leitura e procura seu significado no dicionário. Atribui sua maior dificuldade às atividades que envolvem escrever e falar, sendo que ler é a atividade de que a aluna menos gosta e falar a de que a aluna não gosta. Nas horas livres navega na internet em busca de jogos e sites de músicas, embora também goste de fazer pesquisas escolares com o auxílio da web.

O aluno Edson tem 13 anos, é extrovertido e aplicado nas aulas de inglês. Costuma se relacionar bem com os colegas de sala e não apresenta problemas disciplinares. Edson prefere realizar as atividades com dois colegas para que haja “troca de conhecimentos” e ajuda. O aluno afirma não saber explicar como lê um texto em inglês, mas, assim como Daniela, para a leitura e procura as palavras desconhecidas no dicionário. Atribui sua maior dificuldade às atividades que envolvem escrever e falar, sendo que ler é a atividade de que ele menos gosta e escrever, a de que não gosta. Quando não está na escola, gosta de assistir à televisão, jogar videogame e ler um pouco. Duas vezes por semana acessa a internet para ler e enviar e-mail e fazer alguma pesquisa escolar.

O aluno Décio tem 13 anos, é participativo e não apresenta problemas disciplinares. Relaciona-se bem com os colegas da sala e gosta de fazer as atividades na aula com dois colegas, afirmando que “duas cabeças pensam mais do que uma e é divertido discutir sobre as questões”. O aluno também não saber explicar como lê um texto em inglês e, quando está lendo, pede ajuda à professora ou a um colega que julga saber mais do que ele ou “que seja bom em inglês”. Atribui sua maior dificuldade às atividades que envolvem ler e ouvir, sendo que ler é a atividade de que o aluno menos gosta e ouvir a de que não gosta. Quando não está na escola, Décio assiste à televisão, joga videogame, faz atividades físicas e navega na internet três vezes por semana para ler e enviar e-mail, participar de *chats*, fazer pesquisa escolar e, principalmente, jogar para passar o tempo.

Maria tem 13 anos, já apresentou problemas disciplinares. Prefere realizar as atividades com os amigos, mas, às vezes prefere fazê-las sozinha para se concentrar melhor. Maria afirma que lê um texto em inglês traduzindo todas ou quase todas as palavras com o auxílio de um dicionário, sendo que durante a leitura pede ajuda a um colega ou à professora. Atribui sua maior dificuldade às atividades que envolvem ouvir e escrever sendo que escrever é a atividade de que menos

gosta e ler a de que não gosta. Todos os dias, quando não está na escola, Maria ouve músicas, joga vôlei e navega na internet para visitar *sites* de musicas, *blogs*, *chats* e/ou efetuar pesquisas escolares.

O aluno Mathias tem 12 anos, não apresenta problemas disciplinares e é participativo nas aulas de inglês. Tem muito interesse para aprender e ainda não tem uma opinião formada a respeito de aprender Inglês. O aluno afirma nunca ter lido um texto em inglês, não sabendo justificar o porquê de sua afirmação. Atribui sua maior dificuldade às atividades que envolvem ler e falar, sendo que escrever é a atividade de que o aluno menos gosta e ler a de que não gosta. Prefere fazer as atividades na aula com dois colegas para esclarecer dúvidas com eles. Nas horas livres, gosta de jogar bola.

Norma tem 12 anos, é uma aluna introvertida e muito aplicada. A aluna afirma ler um texto em inglês traduzindo tudo ou quase tudo com o auxílio de um dicionário, parando a leitura todas as vezes que encontra uma palavra nova. Atribui sua maior dificuldade às atividades que envolvem escrever e ouvir, sendo as atividades que menos gosta de realizar. Prefere fazer as atividades com apenas um colega, porque se diverte ao mesmo tempo em que faz as atividades. Quando não está na escola, Norma assiste à televisão, ouve música, lê, faz trabalhos manuais e navega na internet três vezes por semana para fazer pesquisas escolares, acessar *chats*, *site* de músicas, *blogs*, ler e enviar e-mails e, principalmente, jogar.

Tatiana tem 13 anos, é introvertida. Relaciona-se com poucos colegas e não costuma participar das aulas. A aluna afirma não saber explicar como lê um texto em inglês, mas sabe que, durante a leitura, para e procura o significado da palavra desconhecida no dicionário. Atribui sua maior dificuldade às atividades que envolvem falar e ler, sendo falar e ler as atividades de que a aluna menos gosta e escrever a de que não gosta. Prefere fazer as atividades na aula com um colega, “pois as coisas que não sei nós tentamos descobrir o que é”. Quando não está na escola, Tatiana assiste à televisão, ouve música, vai ao shopping, dorme e navega na internet para visitar *sites* de músicas, fazer pesquisas escolares e, principalmente, ler e enviar e-mail.

## **2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta e dados**

Para o desenvolvimento da coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários e entrevistas semiestruturadas. Durante a aplicação das atividades foram colhidos alguns comentários dos alunos com relação às atividades.

A seguir descrevo os instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho.

#### **2.4.1 Questionários**

Segundo Nunan (1992, p.143), o questionário é um instrumento de coleta de dados relativamente popular podendo ser utilizado para investigar qualquer aspecto referente ao processo de ensinar ou aprender. As informações coletadas por meio de questionários podem ser quantificadas mais facilmente, porém a elaboração de um questionário válido e confiável é uma tarefa complexa. De acordo com o autor, o questionário pode ser composto por questões abertas, fechadas ou pela mistura de questões abertas e fechadas. As questões fechadas facilitam a coleta e a análise dos dados, pois as possibilidades de respostas são determinadas pelo pesquisador, no entanto, com as questões abertas, podem-se obter informações mais detalhadas, uma vez que o participante tem a oportunidade para decidir o quê e como responder.

Para Rizzini (1999, p.77), o questionário pode ter, além de perguntas fechadas e abertas, também perguntas de múltipla escolha. Nas perguntas de múltipla escolha, o grau de objetividade é menor, o pesquisador estabelece uma série de perguntas para que o participante escolha uma. Segundo a autora, as perguntas fechadas e de múltipla escolha constituem dados facilmente sistematizados enquanto que, nas perguntas abertas, os dados são constituídos com base nas falas e opiniões do participante.

Nesta pesquisa, seis questionários (anexos 2 a 7) foram elaborados por mim para buscar informações que contribuíssem para responder minhas perguntas de pesquisa. Esses questionários foram compostos de perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha.

O primeiro questionário foi chamado de questionário perfil (anexo 2) objetivou traçar o perfil dos participantes e suas expectativas para as aulas de Língua Inglesa. Ele foi aplicado durante os cinquenta minutos da primeira aula do período da coleta de dados, ou seja, em 19 de setembro de 2008. O questionário foi distribuído aos alunos e explicado pergunta a pergunta para que não surgissem dúvidas durante o

preenchimento. Esse instrumento levantou informações sobre: nome, idade, se o aluno havia estudado Inglês em algum curso fora da escola, o interesse em aprender Inglês, como o aluno classificava a aprendizagem de Inglês, o que gostava de fazer nas aulas de inglês, quais eram as dificuldades, como preferia realizar as atividades - sozinho ou com colegas -, o que fazia nas horas livres e o que fazia ao deparar-se com a leitura de um texto em inglês.

Os outros questionários - Questionários 1, 2, 3,4 e 5 (anexo 3 a 7) - foram elaborados no intuito de levantar dados referentes à aprendizagem dos alunos durante a aplicação das Situações de Aprendizagem e suas opiniões sobre a unidade didática utilizada.

O questionário 1(anexo 3) referia-se às quatro atividades propostas na Situação de Aprendizagem 1, e foi aplicado depois de sua realização (3 de outubro de 2008). Recolheu informações sobre o que de inglês os alunos já haviam aprendido antes sobre o tema, o que eles não sabiam, o que eles aprenderam com as atividades, se houve dificuldade na realização das atividades e quais foram, qual foi a participação do aluno na realização das atividades, qual o gênero textual utilizado e qual sua estrutura.

O questionário 2 (anexo 4), aplicado na 8.<sup>a</sup> aula, em 14 de outubro de 2008, questionava as atividades contidas na Situação de Aprendizagem 2 com perguntas abertas e fechadas sobre o assunto da aula, quais foram as atividades realizadas, se houve dificuldade e quais foram, o que foi aprendido e qual era a avaliação do aluno com relação à sua participação nas atividades.

O questionário 3 (anexo 5) foi aplicado na 11.<sup>a</sup> aula, em 24 de outubro de 2008, referindo-se à Situação de Aprendizagem 3. Nesse questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, foi levantada a opinião do aluno sobre as atividades realizadas, o que ele aprendeu com as atividades, como foi sua participação nas aulas e qual nota o aluno atribuía ao seu aprendizado considerando as atividades realizadas.

O questionário 4 (anexo 6), aplicado na 15.<sup>a</sup> aula, em 7 de novembro de 2008, trazia questões referentes às quatro Situações de Aprendizagem. Perguntou-se se o aluno aprendeu inglês com as atividades, se e no quê as atividades contribuíram para o aprendizado de inglês, como foi realizar a produção escrita de um cardápio, como o aluno avaliava as atividades e sua participação na realização delas.

O questionário 5 (anexo7) foi aplicado na 18ª aula, em 18 de novembro de 2008, e indagava de que maneira o aluno diz aprender inglês, se o aluno aprendeu inglês com as atividades, qual a opinião do aluno sobre aprender inglês com o material contido no *Caderno do Professor* comparado às aulas do ano anterior (2007).

Ao verificar os questionários respondidos, percebi que algumas respostas estavam muito resumidas e necessitavam de maiores esclarecimentos. Assim, na tentativa de elucidar e de validar as informações contidas nos questionários previstos, escolhi outro instrumento de coleta: uma entrevista semiestruturada.

#### **2.4.2 A entrevista**

A entrevista (anexo 8) foi gravada individualmente em áudio e realizada nas dependências da escola. Cada entrevista teve duração de aproximadamente dez minutos de gravação. A entrevista buscou elucidar e aprofundar algumas informações obtidas nos questionários, por exemplo: o que o aluno queria dizer com “*aprendi coisas*”, ou o que ele queria dizer com “*encontro dificuldade com palavras*”, etc. Esse instrumento também foi utilizado com a intenção de obter mais dados, além daqueles obtidos nos questionários, a respeito das impressões do aluno sobre o material contido no *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008 d).

#### **2.4.3 Notas de campo**

Outro instrumento de coleta utilizado foram as notas de campo. Durante as aulas procurei observar as atitudes dos alunos e seus comportamentos enquanto realizavam as atividades em grupo e individualmente. Logo nas primeiras aulas, mais especificamente nos dias 26 e 30 de setembro, notei que os alunos ficavam curiosos para saber o que estava sendo anotado, pois eles indagavam qual era a nota dada, ou se eles estavam com negativo. Decidi, então, não fazer as anotações durante todas as aulas para não influenciar as atitudes dos alunos durante a realização das atividades. Escolhi fazer algumas anotações com o objetivo de registrar minhas impressões e alguns comentários feitos pelos alunos durante as atividades.

Esse instrumento permitiu fazer um registro com comentários referentes à aplicação do material didático em sala, como, por exemplo, a dificuldade dos alunos ao fazerem as atividades, as atividades em que os alunos mais participaram, as instruções que deveriam ser refeitas e minhas opiniões sobre o aprendizado dos alunos. Retomados, esses comentários puderam auxiliar na análise das respostas, conforme será visto no capítulo seguinte.

#### **2.4.4 A coleta**

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2008, no período de 19 de setembro a 02 de dezembro, sendo que as aulas destinadas a essa coleta aconteceram duas vezes por semana, às terças-feiras e sextas-feiras, com duração de cinquenta minutos cada.

O período de coleta teve dois momentos. O primeiro contou com 17 aulas de cinquenta minutos cada uma, iniciou-se no dia 19 de setembro de 2008 com o preenchimento do questionário perfil e finalizou-se no dia 27 de novembro com o término da atividade sugerida na Situação de Aprendizagem 4 e com o preenchimento do questionário 5, realizado durante as aulas de inglês. Embora a conclusão de todas as Situações de Aprendizagem pesquisadas tenha a duração prevista para 16 aulas, devido ao tempo gasto para responder aos questionários, fez-se necessária uma extensão no tempo de duração, já que os questionários foram respondidos nas aulas de inglês, após o término de cada Situação de Aprendizagem. Assim, as aulas previstas para a realização das Situações de Aprendizagem subiram de 16 para 17 aulas.

O segundo momento iniciou-se no dia 19 de novembro e encerrou-se no dia 2 de dezembro de 2008. Nele foram realizadas as entrevistas individuais com os nove alunos focais. As entrevistas não foram realizadas durante as aulas de inglês, pois não havia um professor disponível para assumir o restante da turma enquanto estivessem sendo realizadas. Por isso, as entrevistas foram feitas nos dias em que não havia aulas de inglês, durante a aula de outro professor que, gentilmente, cedeu os alunos para realizar as entrevistas. As entrevistas ocorreram nos dias 19 e 26 de novembro e no dia 2 de dezembro. Foram entrevistados 3 alunos por dia.

O quadro da página seguinte apresenta o cronograma de coleta dos dados e o instrumento utilizado.

Data	Aula	Atividade	Objetivo
19-09-08	1	<b>Questionário perfil</b>	Conhecer e formar uma ideia a respeito dos alunos
23-09-08	2	Aula - Situação 1 – atividade sensibilização	Sintonizar os alunos para o tema Hábitos de Alimentação
26-09-08	3	Situação 1- atividade 1 e 2	Relacionar pratos com as refeições Reconhecer e identificar as características do gênero textual cardápio. Identificar detalhes específicos sobre o gênero textual.
30-09-08	4	Aula - Situação 1- atividade 3	Localizar informação específica em um texto Relacionar figuras e texto Perceber diferenças nos hábitos alimentares de diferentes culturas.
03-10-08	5	Aula - Situação 1 – atividade 4  <b>Questionário 1</b>	Descrever uma refeição utilizando os conhecimentos aprendidos. Usar o tempo verbal presente.  Obter informações sobre a aprendizagem do aluno com as atividades da Situação 1.
07-10-08	6	Situação 2 – atividade 1, 2 e 3	Apresentar / retomar léxico relacionado a alimentos. Identificar e compreender os dados apresentados em um infográfico (pirâmide alimentar). Classificar alimentos em grupos alimentares.
10-10-08	7	Situação 2 – atividade 4	Fazer inferências a partir dos dados apresentados no infográfico. Reconhecer pronomes indefinidos (quantificadores). Reconhecer o verbo modal <i>should</i>
14-10-08	8	Situação 2 – atividade 5  <b>Questionário 2</b>	Empregar conhecimentos aprendidos na Situação de Aprendizagem 2. Propor sugestões em resposta a dúvidas sobre alimentação usando o verbo modal <i>should</i> .  Obter informações sobre a aprendizagem do aluno com as atividades da Situação 2.
17-10-08	9	Situação 3- atividade 1 e 2	Introduzir a distinção entre alimentos saudáveis e não-saudáveis. Identificar as características do gênero textual tabela nutricional e lista de ingredientes de produtos alimentícios. Identificar o meio ao qual esse gênero é veiculado.
21-10-08	10	Situação 3 – atividade 2 e 3	Retomar as características do gênero textual tabela nutricional. Localizar informação específica e completar frases com base nos dados da tabela nutricional.
24-10-08	11	Situação 3 - atividade 4  <b>Questionário 3</b>	Promover a reflexão e discussão sobre os alimentos saudáveis e não-saudáveis  Obter informações sobre a aprendizagem do aluno com as atividades da Situação 3.
31-10-08	13	Situação 4 – produção escrita	Compor um cardápio com alimentos saudáveis Retomar o gênero textual cardápio
04-11-08	14	Situação 4 – produção escrita	Organizar e selecionar informações. Confeccionar rascunho e correção do texto entre pares e autocorreção.
07-11-08	15	Situação 4 – produção escrita  <b>Questionário 4</b>	Fazer edição final com atenção ao aspecto visual do gênero cardápio.  Obter informações sobre a aprendizagem do aluno com as atividades das Situações 1, 2,3 e 4.
11-11-08	16	Atividades de Recuperação	Empregar conhecimentos aprendidos e retomar léxico
14-11-08	17	Prova	Avaliar o desempenho dos alunos
18-11-08	18	Auto-avaliação  <b>Questionário 5</b>	Avaliar a aprendizagem  Obter mais informações sobre como o aluno aprende inglês e sua opinião sobre o material utilizado.
19-11-08	19	<b>Entrevista</b>	Esclarecer informações dos questionários e obter mais informações sobre o material didático.
26-11-08	20		
02-12-08	21		

**Quadro 2.5 – Dias da aplicação e coleta com atividades e seus objetivos.**

## 2.5 Os procedimentos de análise dos dados coletados

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio das respostas dos participantes aos questionários e à entrevista. Também foram utilizadas as notas de campo feitas pela professora-pesquisadora. Para analisar os dados coletados, utilizei os procedimentos propostos pela análise do conteúdo, com base em Chizzotti (2006) e Bardin (2008). De acordo com Chizzotti (2006, p.113), “a análise do conteúdo, a análise do discurso e a análise de narrativas são modalidades de interpretação de textos”. O autor explica que a análise do conteúdo teve sua origem na necessidade de sistematização da análise subjetiva de textos com o intuito de interpretá-los.

Esse tipo de análise pressupõe que “um texto contém sentidos e significados patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele” (CHIZZOTTI, 2006, p. 115). Esse texto pode ser fragmentado em unidades menores como palavras, termos ou frases que são significativas para a mensagem. Stone *et al.* (*apud* CHIZZOTTI, 2006, p. 116) consideram que a análise do conteúdo é uma “técnica que permite fazer inferências, identificando objetiva e sistematicamente as características da mensagem”.

Dessa forma, as palavras, segundo Chizzotti (2006, p.117), podem ser agrupadas em categorias, atribuindo, assim, “unidade a um agrupamento de palavras ou a um campo do conhecimento, em função da qual o conteúdo é classificado, quantificado, ordenado ou qualificado”. Corroborando, Bardin (2008, p.199) afirma que a análise do conteúdo “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos”.

A elaboração dos questionários foi balizada por categorias prévias: aprendizagem (focando tema, conhecimentos linguísticos e gêneros), dificuldades encontradas, participação nas aulas (individual e em grupos) e avaliação (de aprendizagem e de atividades).

Fiz o levantamento dos dados com a entrega de cada questionário ao término das Situações de Aprendizagem. Conforme os alunos respondiam aos questionários, procedi a uma leitura para verificar se havia alguma resposta que necessitava de maiores explicações, esclarecimentos ou complementações. A seguir organizei-as para servirem de base para a preparação do roteiro da

entrevista, visto que esse instrumento (cf. seção 2.4.2) buscava elucidar e aprofundar as respostas obtidas nos questionários, além de obter mais dados, a respeito das impressões dos alunos sobre o material contido no *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008 d).

Com a conclusão da coleta, transcrevi os dados levantados pelos questionários e pela entrevista em uma planilha eletrônica para melhor visualização.

Essa leitura possibilitou que eu identificasse as percepções dos alunos sobre a unidade didática e sua aprendizagem.

Esses procedimentos de análise e interpretação de dados foram seguidos para responder à pergunta: Como alunos de 7.<sup>a</sup> série de uma escola estadual de São Paulo percebem sua aprendizagem em relação a uma unidade desenvolvida pelo *Caderno do Professor*?

Já para responder a segunda pergunta, Como os alunos e a professora-pesquisadora avaliam o *Caderno do Professor*?, utilizei os dados coletados com o questionário 4 (pergunta 5 e 10) que buscava verificar como os alunos avaliavam o material e as atividades realizadas nele. Também usei o questionário 5 com o intuito de verificar como os alunos avaliam esse material comparado ao trabalho realizado na série anterior, em que não foi utilizado o *Caderno*; se os alunos avaliam que aprenderam inglês com esse material e se há a necessidade de modificações no *Caderno*.

Para a avaliação do *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008d) pela professora-pesquisadora, utilizei os critérios propostos por Ramos (2009, p.184-185) para direcionar minha avaliação.

Conforme mencionado na seção 1.4 do capítulo 1 deste estudo, a lista de critérios de Ramos (2009) está organizada nos componentes: público-alvo; objetivos da unidade; recursos; visão de ensino-aprendizagem e de linguagem; *syllabus*; progressão dos conteúdos; textos; atividades; material suplementar; flexibilidade da unidade e *teacher's notes*. Escolhi seguir essa lista de critérios, que aparece na íntegra no Capítulo 3 quando trato da avaliação do *Caderno*, por acreditar que com sua utilização poderia obter uma avaliação mais sistemática e crítica sobre a unidade didática oferecida no *Caderno*, junto com essa lista fiz também observações decorrentes da aplicação da unidade e da análise de dados para construir minha avaliação do *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008d).

Após ter descrito a abordagem metodológica, o contexto de pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, passo para o capítulo de apresentação e discussão de resultados deste estudo.

## Capítulo 3 - Apresentação e discussão dos resultados

---

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados da análise dos dados conforme os procedimentos metodológicos apresentados anteriormente, procurando responder as perguntas de pesquisa que orientam este trabalho:

- Como alunos de 7.<sup>a</sup> série de uma escola estadual de São Paulo percebem sua aprendizagem em relação a uma unidade desenvolvida pelo *Caderno do Professor*?
- Como os alunos e a professora-pesquisadora avaliam o *Caderno do Professor*?

Para tanto, este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, apresento e discuto as Situações de Aprendizagem do *Caderno do Professor do 3.º bimestre da 7.ª série* (SÃO PAULO, 2008d) e verifico como os alunos percebem sua aprendizagem durante a aplicação da unidade didática de cada uma dessas Situações. Na segunda seção, volto-me para a percepção dos alunos em relação à sua aprendizagem com o uso desse material como um todo. Na terceira seção, avalio a unidade de acordo com os critérios estabelecidos por Ramos (2009), além de apresentar e discutir como os alunos avaliaram esse material didático. Na quarta e última seção, apresento uma síntese.

### 3.1 As Situações de Aprendizagem e percepção dos alunos

O *Caderno do Professor do 3.º bimestre da 7.ª série* (SÃO PAULO, 2008d) é composto por quatro Situações de Aprendizagem, sendo que cada uma delas é composta por uma série de atividades, cada qual com um objetivo específico, conforme quadros 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 apresentados na seção 2.2.2 *As Situações de Aprendizagem* do capítulo anterior. Como mencionado no capítulo da metodologia, os objetivos gerais do *Caderno do Professor 3.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008d, p.8) são:

- trabalhar as competências de leitura e escrita por meio de gêneros textuais;

- nomear refeições e alimentos;
- reconhecer o significado dos pronomes indefinidos quantificadores;
- oferecer sugestões sobre alimentação usando o verbo modal *should*;
- refletir sobre alimentação e os hábitos alimentares em diferentes culturas.

A seguir, discorro sobre cada uma das Situações de Aprendizagem da unidade que constitui o objeto de estudo deste trabalho.

### **3.1.1 Situação de Aprendizagem 1**

Antes de se iniciarem as atividades da Situação de Aprendizagem 1, o *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008d), no *Roteiro para aplicação*, sugere que se faça uma atividade de sondagem inicial e sensibilização. O objetivo dessa atividade é sintonizar os alunos para o tema – hábitos de alimentação - abordado no *Caderno*. Segundo as recomendações, o professor deve iniciar a aula perguntando aos alunos o que eles comem no café da manhã e registrando as respostas na lousa, não se importando, nesse momento, se elas são dadas em português ou inglês. Em seguida, o professor deve ajudar os alunos a passar as palavras da lista que estiverem em português para o inglês, fornecendo os equivalentes ou deixando que consultem o dicionário. O mesmo deve ser feito com as refeições almoço e jantar. Na sequência, o professor deve selecionar os itens mais mencionados pelos alunos e perguntar se eles acreditam que em outros países esses são os itens mais consumidos nas refeições.

O *Roteiro para aplicação* prevê um tempo de 15 minutos para a realização da atividade, mas, na prática, esse tempo estendeu-se. Anotei, em minhas notas de campo, durante a realização da atividade, que os alunos estavam interessados em dizer o que eles comiam nas refeições. Muitos queriam que eu ouvisse suas justificativas sobre por que pulavam o café da manhã ou o almoço, outros queriam contar o que faziam e comiam no jantar. Nesse momento, a aula ficou bastante tumultuada, pois os alunos, ansiosos, queriam falar todos ao mesmo tempo. Resolvi ouvi-los e, após alguns minutos, retomei os procedimentos sugeridos no *Roteiro para aplicação*.

Para finalizar a atividade de sensibilização, o *Roteiro* apresenta uma sugestão de perguntas para estimular a reflexão dos alunos sobre os hábitos alimentares no Brasil e em outros países (“Você se lembra de filmes em que as pessoas comem pratos diferentes? Vocês já experimentaram alguma comida típica ao viajar para outra cidade? Será que as pessoas que vivem na Floresta Amazônica e as que moram em regiões muito frias - Alasca, Sibéria, etc. – comem as mesmas coisas?”). Novamente, o tempo previsto se estendeu, pois os alunos queriam contar o que já tinham visto ou ouvido falar sobre os hábitos alimentares de seus familiares e conhecidos que moram em outras cidades brasileiras. Poucos alunos mencionaram que, nos Estados Unidos, come-se bacon com ovos no café da manhã, o que, nesse caso, demonstra algum conhecimento por parte desses alunos sobre os hábitos alimentares desse país.

Na atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1, o objetivo é relacionar pratos com as refeições. O *Roteiro para aplicação* orienta que os alunos devem se dividir em pequenos grupos para relacionar as figuras de diferentes pratos às refeições de café da manhã, almoço e jantar, como mostra o recorte abaixo:

1. Which of the pictures below represent breakfast dishes? And which are lunch or dinner dishes?

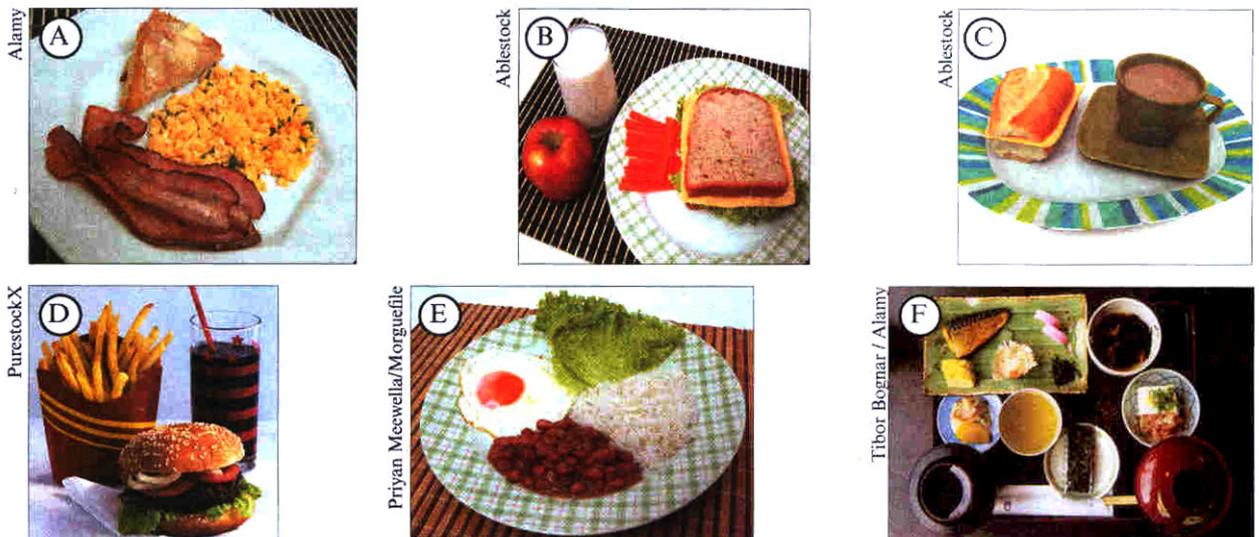


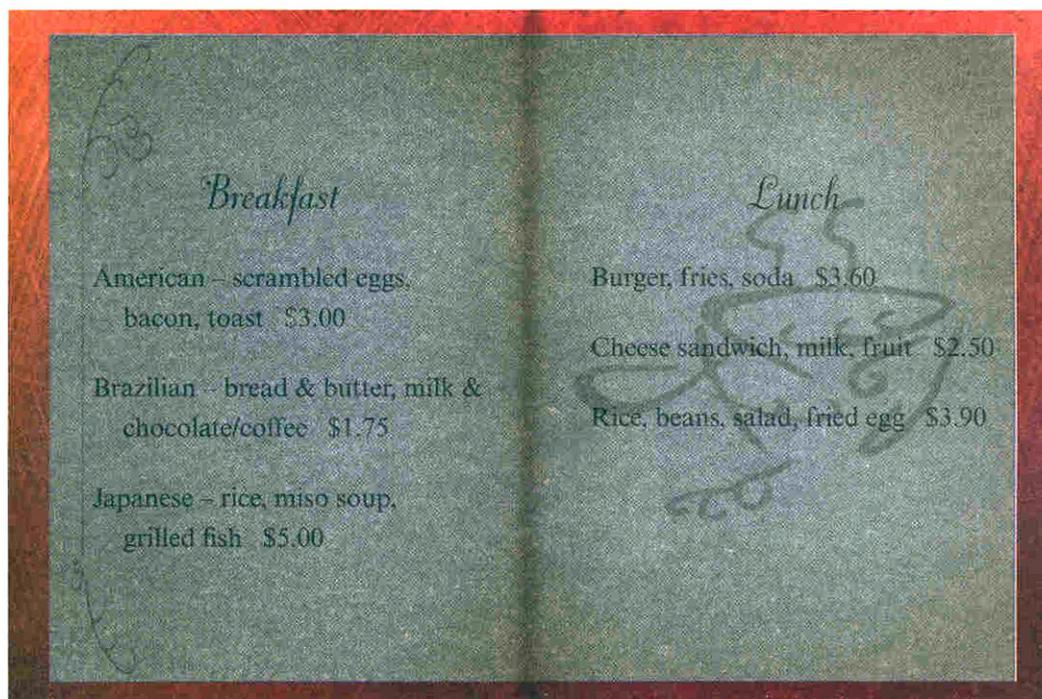
Figura 3.1 – Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1.

Segundo informações desse *Roteiro*, durante a realização da atividade, não há respostas certas ou erradas. As diferentes opiniões devem ser relatadas, acolhidas e explicadas à classe, pois serão retomadas na atividade 3. Transparece nos procedimentos dessa atividade aspectos que podem ser relacionados à visão sociointeracionista preconizada nos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b), dado que os alunos são chamados a interagir para chegarem à resposta, embora não se pressuponha uma resposta certa ou errada, valorizando-se o conhecimento de mundo dos alunos.

A atividade 2 tem como objetivos reconhecer e identificar as características do gênero textual cardápio, bem como identificar detalhes específicos sobre esse gênero textual. O gênero cardápio é explorado em duas etapas. Primeiramente, de acordo com o *Roteiro para aplicação*, o professor deve certificar-se de que os alunos entenderam o enunciado da atividade discutindo oralmente com a classe. Depois disso, os alunos devem identificar o texto como sendo um cardápio de restaurante ou lanchonete. Não há maiores explicações no *Roteiro* sobre como explorar essa etapa.

A seguir, é solicitado aos alunos que, em duplas, identifiquem alguns detalhes específicos do gênero, como se pode ver no recorte:

2. Look at the picture below. What is it?



Now complete the sentences in Column A using the options in Column B.

Column A	Column B
a) The picture above is a	( ) dishes and their prices.
b) It has a list of	( ) breakfast, lunch, beverages etc.
c) The items are divided in groups, for example:	( ) restaurants and cafés.
d) You can find this kind of text in	( ) menu.

**Figura 3.2** - Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1.

Nessa atividade, os alunos devem ser instruídos pelo professor a não se preocuparem com o vocabulário contido no texto e concentrarem sua atenção na resolução da atividade, que se volta para a identificação de detalhes sobre as características do gênero. Além disso, conforme orientações do *Roteiro para aplicação*, o professor deve ajudar os alunos a perceberem que não há necessidade de conhecerem o significado de todas as palavras do texto para conseguir fazer a atividade. Os alunos em duplas, devem ler os itens oferecidos nas colunas A e B da atividade e pensar em como se organiza um cardápio para então completar a atividade. O fato de essa atividade ser realizada em dupla também deixa transparecer preocupação com a interação. Entretanto, não é mencionado para o professor o modo de formação das duplas. Dentro de uma abordagem sociointeracionista, seria adequado formar pares em que um dos alunos possa atuar como o par mais competente e ajudar o colega a avançar na sua aprendizagem.

A atividade 3, cujo enunciado é “ Match the pictures in Activity 1 to the items in Activity 2”, retoma as atividades anteriores, buscando uma leitura mais detalhada do texto da atividade 2, associando as figuras da atividade 1 às informações do texto. Seus objetivos são localizar informação específica em um texto, relacionar figuras e texto e perceber diferenças nos hábitos alimentares de outras culturas. Novamente, identifica-se um foco na leitura (localização de informação específica em um texto),

com uma preocupação cultural, característica tanto da visão sociointeracionista dos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b), quanto da concepção de letramento adotada pela *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a).

De acordo com o *Roteiro para aplicação*, o professor deve ler o enunciado com os alunos, explicar o significado e dar um exemplo. A seguir, os alunos devem deduzir o significado do vocabulário apresentado no cardápio da atividade 2 a partir das figuras da atividade 1. Para a memorização do vocabulário, o professor, deve sugerir aos alunos que anotem as palavras em inglês ao lado da figura para que haja uma associação entre imagem e palavra.

Nesse momento, os alunos retomam as hipóteses estabelecidas na atividade 1 sobre qual prato deve ser consumido no café da manhã, almoço e jantar e contrastam suas hipóteses com o que eles leem no texto da atividade 2. Esse movimento de leitura (construção e confirmação – ou reconstrução – de hipóteses) relaciona-se às orientações didáticas dos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b) referentes à compreensão escrita, que norteiam o trabalho com as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A seguir, segundo orientações do *Roteiro para aplicação*, o professor deve promover a reflexão dos alunos, perguntando qual seria a reação deles ao ficarem hospedados em uma casa norte-americana ou japonesa e serem servidos no café da manhã ovos e bacon ou arroz e sopa. “Como a família se sentiria se eles recusassem a comida?” é outra questão colocada para reflexão. A preocupação com a cultura está presente nessa proposta de complementação da atividade, como é sugerido tanto na *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) quanto nos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b), de modo a contribuir para a “formação mais ampla do indivíduo” (SÃO PAULO, 2008a, p. 41).

Na atividade 4, cujos objetivos são descrever uma refeição utilizando os conhecimentos aprendidos e usar o tempo verbal presente, espera-se que os alunos, em duplas, empreguem os conhecimentos aprendidos até o momento para completar frases com a descrição do que comem e bebem nas refeições. Caso os alunos pulem uma delas, devem justificar por quê. Após a realização da atividade, sugere-se, no *Roteiro para aplicação*, que as duplas troquem seus textos com outras duplas para que façam correções nos textos dos colegas. Segue a reprodução da proposta:

#### 4. Preparation for the writing task – part 1

What do you usually have for breakfast and for lunch?

**Breakfast:**

For breakfast I usually have \_\_\_\_\_ and I drink \_\_\_\_\_.

OR

I don't have breakfast because \_\_\_\_\_.

**Lunch:**

For lunch I usually have \_\_\_\_\_ and I drink \_\_\_\_\_.

OR

I don't have lunch because \_\_\_\_\_.

**Figura 3.3** - Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 1.

Após ter descrito as atividades contidas na Situação de Aprendizagem 1, passo à discussão dos dados obtidos com o questionário 1.

Por meio dos dados obtidos, pude obter informações a respeito da Situação de Aprendizagem 1, mais especificamente sobre a aprendizagem (com foco tanto em conhecimentos de mundo sobre o tema quanto em conhecimentos linguísticos e de gênero), as dificuldades na realização das atividades propostas e a participação dos alunos.

Com relação à proposta de sensibilização, elaborei perguntas sobre a identificação do assunto da aula e do objetivo da atividade, bem como sobre a autopercepção da participação dos alunos nessa atividade. Mais especificamente, foram elaboradas as questões 1, 5 e 6 do questionário 1 (anexo 3).

Todos os 9 alunos conseguiram identificar o assunto abordado na aula (questão 1 do questionário 1). As respostas obtidas com relação ao assunto parecem revelar que o objetivo da atividade de sensibilização - sintonizar os alunos

para o tema - foi alcançado, já que todos mencionam ser importante compreender o assunto da aula:

*Aline: Porque assim fiquei sabendo mais sobre o assunto que ia acontecer na aula.*

*Bruna: Pois eu aprendo mais ouvindo do que escrevendo.*

*Daniela: É importante.*

*Décio: É importante saber o assunto da aula para entender melhor. Agora já sei várias comidas de café da manhã e almoço em inglês.*

*Edson: Porque é muito bom saber o significado das palavras em inglês.*

*Maria: . É sempre bom participar e fica mais fácil quando a gente sabe o assunto.*

*Mathias: Pois "abriu nossa mente" para o assunto, e deu para entender um pouco mais sobre alimentação e a aula.*

*Norma: Sim. Porque explicou sobre o que era a aula, e aprende-se melhor oralmente.*

*Tatiana: Sim. Porque está falando sobre as refeições do dia.*

A atividade parece ter contribuído também para a aquisição de vocabulário pelos alunos, conforme Decio e Edson relatam. Também pode-se notar, pelas respostas, que a atividade parece ter contribuído para ampliar os conhecimentos de mundo dos alunos sobre as refeições e alimentos consumidos nelas. O conhecimento sistêmico (lexical, no caso) e o conhecimento cultural foram contemplados por essa atividade, conforme enfatizam as orientações da *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a).

Com relação à aprendizagem de conhecimentos linguísticos, cabe ressaltar aqui que os alunos tinham um conhecimento prévio. Dos 9 participantes, 7 responderam (questão 3 do questionário 1) que previamente sabiam nomear alguns alimentos em inglês, como "milk, bread, butter, coffee, rice, yogurt, juice". Um aluno informou conhecer os pratos de almoço e café da manhã e outro afirmou conhecer tudo a respeito do tema hábitos alimentares:

*Aline: Nomes em inglês de alimentos*

*Bruna: Tudo menos o que eles comem no Japão de café da manhã. Café da manhã-breakfast, o almoço brasileiro, etc.*

*Daniela: Eu já sabia de quase tudo, mas não sabia como se falava em inglês, como escrevia as palavras, os nomes das refeições e os alimentos.*

*Décio: Eu sabia que bread e butter é pão com manteiga, milk e chocolate/ coffe é leite e chocolate/café.*

*Edson: Os pratos de almoço e café da manhã.*

*Maria: Já sabia algumas palavras do enunciado e nomes de alimentos como rice.*

*Mathias: Que os cafés da manhã, almoços e jantares são diferentes em cada um dos países, pois cada um tem seu costume e algumas palavras em inglês (milk, etc.).*

*Norma: O significado de alguns alimentos. Rice - arroz, yogurt - iogurte, juice -suco, etc.*

*Tatiana: As refeições: café da manhã, almoço, lanche, janta e o nome dos alimentos*

Pelas respostas, pode-se observar que os alunos (com exceção de um, que disse dominar o assunto) tinham algum conhecimento linguístico de vocabulário em inglês relacionado ao tema. Além disso, durante a aplicação das atividades, registrei, em minhas notas de campo, que a atividade inicial de sensibilização auxiliou os alunos na realização das demais.

Ao solicitar que os alunos fornecessem exemplos do que aprenderam de inglês durante as aulas (questão 2 do questionário 1) da Situação de Aprendizagem 1, obtive as respostas abaixo:

*Aline: Como é café da manhã, almoço, lanche, jantar em inglês.*

*Bruna: O café da manhã japonês.*

*Daniela: Como é almoço, jantar, café da tarde, café da manhã em inglês.*

*Décio: Várias palavras em inglês como scrambled eggs, toast, etc. e as comidas de café da manhã, almoço.*

*Edson: O cardápio entre outros.*

*Maria: Breakfast, food, etc.*

*Mathias: Breakfast, lunch, dinner.*

*Norma: O significado das palavras breakfast (café da manhã), lunch ( almoço), dinner (jantar) e etc.*

*Tatiana: As refeições: café da manhã, almoço, lanche, janta e o nome dos alimentos.*

Parece, pelas respostas, que os alunos aumentaram seu conhecimento linguístico relativo ao vocabulário dos nomes dos alimentos e das refeições.

Já Edson utiliza como exemplo o gênero textual cardápio apontando para uma aprendizagem referente ao conhecimento textual, apontado nos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b) e na *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) como parte integrante da aprendizagem. Bruna, por sua vez, menciona ter aprendido como é o café da manhã japonês, mostrando que os hábitos alimentares de diferentes culturas foram aprendidos. Porém, a aluna, ao ser indagada sobre o que aprendeu de inglês com a Situação de Aprendizagem 1 (questão 4), relata não ter aprendido nada ao responder a pergunta com a palavra “nothing”. Talvez as atividades não tenham oferecido nenhum conhecimento linguístico novo em inglês à aluna, talvez Bruna não tenha percebido sua aprendizagem.

Ao serem questionados sobre o que aprenderam com a Situação de Aprendizagem 1, 8 alunos, responderam que aprenderam a nomear as refeições e outras palavras relacionadas aos alimentos. O que pode confirmar um aumento no conhecimento linguístico relativo ao vocabulário dos nomes dos alimentos e das refeições.

*Aline: as refeições e alimentos.*

*Bruna: Nothing.*

*Daniela: Eu não sabia das palavras em inglês.*

*Décio: scrambled eggs, toast e outras. Aprendi muitas comidas e o que se come no café da manhã e no almoço.*

*Edson: Breakfast = café da manhã lunch = almoço.*

*Maria: Algumas palavras do cardápio = miso soup, grilled fish etc.e o nome das refeições.*

*Mathias: Algumas palavras: breakfast, lunch, dinner , entre outras.*

*Norma: Como se fala as refeições e outros alimentos e bebidas como soda (refrigerante).*

*Tatiana: Alguns nomes de comidas em inglês, ex: eggs, fries, burger, rice, etc.*

Décio menciona que aprendeu sobre os alimentos de cada refeição, o que pode ser um indício de que as atividades tenham contribuído para o conhecimento de mundo relacionado aos hábitos alimentares.

Do mesmo modo, parece que Mathias obteve um aprendizado relacionado a outros conhecimentos, conforme trecho a seguir:

*Mathias: Que os cafés da manhã, almoços e jantares são diferentes em cada um dos países, pois cada um tem seu costume e algumas palavras em inglês (milk, etc.).*

Os alunos, ao serem questionados sobre sua aprendizagem de inglês, parecem revelar em suas respostas que ela envolve outros aspectos além dos linguístico-discursivos, como os hábitos alimentares de outros países, o que vai ao encontro do que se coloca nos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b), isto é, a aprendizagem de Língua Estrangeira permite que o aluno tenha contato com culturas, valores e formas de pensar, agir e sentir diferentes do seu, o que lhe proporciona novas experiências, aumentando sua compreensão sobre o mundo, a linguagem e seu desenvolvimento como indivíduo e cidadão. Também a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a, p. 41) indica que a aprendizagem de Língua Estrangeira “possibilita o contato do educando com outros modos de sentir, viver e expressar-se”, contribuindo, assim, para a construção da competência discursiva do aluno e, além disso, ao promover reflexões sobre as diferenças culturais e linguísticas existentes, contribui também para a formação do aluno como indivíduo e cidadão.

Referente à aprendizagem sobre o gênero textual (cardápio) utilizado na Situação de Aprendizagem 1, todos os 9 alunos reconheceram o gênero textual como sendo cardápio (questão 8) e descreveram como o texto se estrutura (questão 9), conforme excertos a seguir:

*Aline: É tipo um caderninho que tem com as comidas e os preços.*

*Bruna: não respondeu*

*Daniela: São os nomes das comidas, como elas são feitas e os preços.*

*Décio: Tem o tipo de comida, separado por porções de café da manhã e etc, tem o preço, tem as comidas, etc.*

*Edson: Aparece tipos de pratos diferentes para cada refeição*

*Maria: Não sei direito*

*Mathias: São divididos em café da manhã, almoço, jantar. Com preços, porções, etc.*

*Norma: A forma escrita, que contém ordem, preço, é um livro como cardápio, etc.*

*Tatiana: Que é tipo um caderninho com as comidas e os preços.*

Bruna não respondeu a pergunta. Ao ser questionada, a aluna relatou que não sabia como descrever o cardápio. Da mesma forma, Maria afirma não saber

descrevê-lo, porém ao serem questionadas oralmente na entrevista as alunas afirmaram que o texto está dividido em partes:

*Bruna: Têm os preços, os pratos*

*Maria: As comidas, os preços, têm também o nome do restaurante, etc*

Talvez para Bruna e Maria as partes que compõe o texto necessitem de maiores esclarecimentos, embora os excertos acima indiquem que houve uma aprendizagem referente à estrutura do texto.

Em relação às dificuldades que os alunos tiveram na realização das atividades (questões 10 e 11 do questionário 1), as respostas mostram que, dos 9 participantes, 5 tiveram dificuldade na realização das atividades. Com as respostas obtidas, pude perceber que a maior dificuldade dos alunos está em ler e entender os enunciados em inglês. 6 alunos assinalaram ter tido dificuldade por não conhecer o significado das palavras usadas nos enunciados, conforme excertos abaixo:

*Aline: Sim porque eu acho mais difícil em inglês porque não sei o que quer dizer as palavras.*

*Daniela: Sim. Porque eu não sei muito em inglês então dificulta um pouco. Por exemplo, breakfast quando a senhora falava eu não entendia, mas quando soube a tradução e vi como escrevia eu entendi. Se não sei o significado não entendo nada. Tenho que saber a tradução primeiro.*

*Edson: Sim. Porque nós não entendemos, mas eu consigo entender depois que você explica.*

*Maria: Sim. Depende de cada um e as dificuldades que tem. Tinha algumas palavras que pareciam português eu achava que era e era outro significado*

*Norma: Sim. Um pouco, pois não sabemos o significado da maioria das palavras. Porque não conheço todas (a maioria) das palavras, e às vezes preciso de ajuda para saber o que quer dizer a palavra.*

*Tatiana: Sim. Porque tem palavras que não sei o significado em português*

Parece, pelas respostas desses 6 alunos, que eles valorizam saber o significado de todas as palavras como um fator determinante de sua compreensão e consideram que não saber uma palavra pode ser comparado a um problema na aprendizagem. É oportuno, nesse sentido, trazer para comparação a orientação dada ao professor no *Roteiro para aplicação*: “[...] é importante que, aos poucos, você os ajude a perceber que uma palavra desconhecida nem sempre significa que a compreensão do texto ficará impossibilitada ou que eles não conseguirão fazer a

atividade” (SÃO PAULO, 2008d, p. 13). Essa afirmação no *Roteiro* aponta para a relevância da compreensão global do texto, o que ainda não parece ser reconhecido como parte da aprendizagem pelos alunos.

Os outros 3 alunos parecem partilhar dessa concepção, visto que assinalaram que não tiveram dificuldade por conhecerem o vocabulário, sendo que um deles ainda menciona que há sempre alguém para auxiliar o entendimento, conforme ilustram as respostas a seguir:

*Bruna: Não. Pois entendo praticamente da mesma forma atividades em inglês e português.*

*Décio: Não. Porque já sei algumas comidas e porque sempre tem alguém pra ajudar a entender.*

*Mathias: Não. Pois eu conheço algumas palavras em inglês.*

Ainda com relação às dificuldades encontradas na realização das atividades, 6 alunos indicam que os enunciados em inglês podem ser um fator de dificuldade (questão 7 do questionário 1), justificando suas respostas pelo pouco conhecimento dos significados das palavras:

*Aline: Sim porque eu acho mais difícil em inglês porque não sei o que quer dizer as palavras.*

*Bruna: Não. Pois entendo praticamente da mesma forma atividades em inglês e português*

*Daniela: Sim. Porque eu não sei muito em inglês então dificulta um pouco. Por exemplo, breakfast quando a senhora falava eu não entendia, mas quando soube a tradução e vi como escrevia eu entendi. Se não sei o significado não entendo nada. Tenho que saber a tradução primeiro.*

*Décio: Não. Porque já sei algumas comidas e porque sempre tem alguém pra ajudar a entender.*

*Edson: Sim. Porque nós não entendemos, mas eu consigo entender depois que você explica*

*Maria: Sim. Depende de cada um e as dificuldades que tem. Tinha algumas palavras que pareciam português eu achava que era e era outro significado*

*Mathias: Não. Pois eu conheço algumas palavras em inglês*

*Norma: Sim. Um pouco, pois não sabemos o significado da maioria das palavras*

*Tatiana: Sim. Porque tem palavras que não sei o significado em português*

3 alunos, Bruna, Decio e Mathias, indicaram que os enunciados em inglês não dificultam a realização das atividades pois conhecem o significado das palavras, o que pode confirmar o valor agregado ao conhecimento lexical ora como aprendizagem de conhecimentos linguísticos ora como um elemento dificultador ou facilitador na resolução das atividades.

Nesse sentido, todos os *Cadernos do Professor* orientam, em vários pontos dos *Roteiros de aplicação*, que o professor deve estimular o aluno a entender o significado do enunciado por meio de estratégias como o uso de palavras conhecidas e palavras cognatas. Relembro que esse estímulo vem sendo realizado desde o início do ano de 2008, quando assumi a turma e comecei o trabalho com os *Cadernos do Professor*. Parece que essas estratégias (uso de palavras conhecidas, palavras cognatas) estão sendo reconhecidas por eles, já que 5 alunos indicaram (questão 12 do questionário 1) a utilização de palavras parecidas com as do português e 3 alunos indicaram usar as palavras que já conheciam em inglês para tentar superar suas dificuldades. Isso parece ser uma indicação de que os alunos tenham aprendido o uso dessas estratégias com a aplicação dos *Cadernos do Professor* 1, 2 e 3.

Ainda, dos 9 participantes, 3 apontam também dificuldades de localizar informações específicas no texto (atividade 2), conhecer o significado das palavras do texto e relacionar os pratos com as refeições em inglês (atividade 1). 2 alunos disseram ter dificuldade em associar o texto às imagens.

Para superar suas dificuldades (questão 12 do questionário 1), 5 alunos indicam que pediram ajuda e explicação de um ou mais colegas e 4 solicitaram a ajuda da professora. Também, como já mencionado, 5 alunos assinalaram que usaram as palavras cognatas e 3 alunos indicaram o uso das palavras que já conheciam para tentar superar suas dificuldades, o que pode mostrar que a mediação feita pela professora seguiu as orientações do *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008d) e que, talvez, essas orientações tenham contribuído para a superação das dificuldades dos alunos.

Apenas três alunos declaram não ter tido dificuldade na realização das atividades:

*Bruna: Pois eu já conhecia o vocabulário e o assunto já havia sido abordado na primeira atividade.*

*Edson: Não tive dificuldades porque você explica bem.*

*Mathias: Eu não tive, pois já conhecia sobre esse tema.*

Bruna está se referindo ao vocabulário levantado na atividade de sensibilização (conforme descrito no início dessa seção) como um apoio para a aprendizagem, pois nesse primeiro momento os alunos conheceram vocábulos que nomeiam os alimentos e se familiarizaram com o tema hábitos alimentares. Edson atribui a sua falta de dificuldade à explicação da professora, que parece ser um fator valorizado como um auxílio na realização das atividades. Essa resposta aponta para a importância da interação com o professor, que assume o lugar de par mais experiente e mediador em relação à aprendizagem (conforme WILLIANS e BURDEN, 1997). Por sua vez, Mathias responde que já conhecia o tema. Talvez ele se refira a conhecimentos de mundo em geral (não especificamente em inglês) ou à atividade de sensibilização.

De modo geral, 5 alunos avaliaram a atividade 4, cujo objetivo era empregar os conhecimentos aprendidos na Situação de Aprendizagem 1 e o tempo verbal presente para descrever seus hábitos alimentares, como um pouco difícil, em função de não entenderem o significado das palavras ou por não terem entendido o enunciado ou por não saberem como completar:

*Aline: Porque não entendi o significado de algumas palavras.*

*Edson: Porque no começo não entendi muito bem o que era pra fazer na atividade. Estava confuso porque era só para completar a frase. Depois da explicação da senhora entendi.*

*Maria: Para você ler e identificar o que se pede. Foi um pouco difícil de ler e saber qual palavra encaixar em inglês. Eu sabia o que tinha que fazer, mas não sabia qual palavra encaixar.*

*Mathias: Um pouco difícil porque não sabia a tradução de algumas palavras e ficou mais fácil porque eu conheço esse tipo de questão (para completar) e também porque a professora explicou bastante.*

*Tatiana: Porque eu não entendi o significado de algumas palavras e não sei como escrever o que como no café da manhã.*

2 alunos julgaram a atividade 4 muito fácil, porque só tinham que “completar” com o vocabulário aprendido:

*Bruna: Pois é só colocar o que você come em inglês*

*Décio: Porque só tínhamos que dizer o que comíamos, em inglês, e caso não comíamos era só fala*

Outros 2 alunos julgaram a atividade 4 fácil, porque já conheciam o vocabulário:

*Norma: Porque não tive dificuldade em saber o que significavam as palavras.*

*Daniela: Porque eu já sabia o significado então entendi um pouco das palavras daí quando a gente entende fica mais fácil.*

Pelas respostas dos alunos, pode-se notar que o conhecimento do vocabulário marcou a realização da atividade. Embora 5 alunos tenham assinalado que a atividade era um pouco difícil, todos os 9 realizaram a atividade.

Novamente, os dados parecem indicar que os alunos valorizam saber o significado das palavras e o não saber pode ser considerado uma dificuldade.

Com relação à participação na atividade de sensibilização (descrita no início desta seção), ao serem questionados sobre sua participação nessa atividade (questão 5 do questionário 1), 7 alunos alegaram pouca participação por motivos diferenciados, conforme excertos a seguir:

*Aline: Porque algumas coisas não entendi o que era para fazer e a tradução das palavras.*

*Bruna: Não sei, não tinha muita coisa para falar.*

*Daniela: Porque queria saber mais sobre o assunto.*

*Décio: Porque eu falei, dei opiniões e interagi com o assunto.*

*Edson: Porque a conversa atrapalha, eu vou parar de conversar!*

*Maria: Todos estavam participando.*

*Mathias: Porque eu não sabia o significado de algumas palavras.*

*Norma: Porque as maiorias dos alunos também queriam participar.*

*Tatiana: Porque algumas palavras não entendi o significado e as que sabia eu falei.*

Os alunos Aline, Mathias e Tatiana relacionam sua pouca participação com o fato de não conhecerem o significado das palavras. Parece que, para alguns alunos, o fato de não saberem o equivalente em inglês dos alimentos mencionados na atividade inibiu a participação, embora essa parte da aula não exigisse contribuições

em inglês. Essas respostas parecem confirmar a ênfase lexical na aprendizagem de língua estrangeira, conforme orienta o segundo princípio metodológico do *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008d).

Maria e Norma atribuem sua pouca participação ao fato de que há muitos alunos e todos queriam falar. Isso inibiu a participação de ambas.

Bruna não consegue mensurar sua participação, alegando que não tinha muito que falar. No entanto, durante a leitura de minhas notas de campo, notei que ela contribuiu com várias informações sobre os equivalentes em inglês para os alimentos mencionados pelos colegas. Talvez Bruna não entenda essa sua contribuição como participação na aula.

Edson afirma que participou pouco já que, em alguns momentos, distraiu-se conversando com outros colegas. Como professora, porém, registrei nas notas de campo que ele participou das reflexões sobre os hábitos alimentares e fez comentários sobre o que gosta de comer no café da manhã. Talvez para Edson ter uma participação boa em uma aula de inglês seja entendido como saber compartilhar o que sabe nessa língua, ou seja, o que domina de conteúdo sistêmico. Talvez ele não perceba sua participação ao oferecer informações sobre seus hábitos alimentares em português.

Já os alunos Daniela e Décio afirmam terem participado muito:

*Daniela: Porque queria saber mais sobre o assunto.*

*Décio: Porque eu falei, dei opiniões e interagi com o assunto.*

Parece que, para Daniela, participar muito está relacionado à curiosidade, à vontade de saber mais sobre o assunto; já para Décio, participar da aula significa responder a pergunta do professor e dar opiniões.

Nesses excertos, podem-se notar diferenças sobre o que cada aluno entende por “participar da atividade”, do que decorre a maneira como avaliam sua participação nela. Para alguns, “participar da atividade” significa saber o significado das palavras para poder contribuir; para outros, é dar opiniões; e, para um deles, é aprender. Parece estar relacionada à participação, também, a questão da inibição – quer seja por não saber, quer por uma questão de personalidade.

Em relação à participação nas atividades da Situação de Aprendizagem 1 (questão 14 do questionário 1), 8 alunos responderam que participaram não só fazendo o que era pedido, mas também auxiliando os colegas de grupo:

*Bruna: Explicando palavras que eles não entendiam, opinando, etc.*

*Daniela: Eu ajudei a achar palavras no dicionário e escrevendo elas.*

*Décio: Eu faço a lição e as vezes eu sei de palavras que o resto do grupo não sabe e vice-versa.*

*Edson: O que eu entendia ele explica e vice-versa*

*Maria: Pesquisando, traduzindo e etc.*

*Mathias: Explicando e ajudando os meus amigos nas palavras que eles não conheciam*

*Norma: Respondendo as perguntas deles sobre o vocabulário e as atividades e participando da aula com meus colegas.*

*Tatiana: Ajudando procurar, entender as palavras etc...*

Apenas uma das alunas assinalou que não auxiliou os colegas, embora tenha feito a atividade.

Em síntese, parece que, com a realização das atividades da Situação de Aprendizagem 1, os alunos tiveram uma aprendizagem relacionada ao tema hábitos alimentares (dos colegas e de outros países) e sobre as informações contidas no gênero textual (cardápio). Além disso, as atividades parecem ter contribuído também para a aquisição de vocabulário relativo aos nomes dos alimentos e das refeições, atingindo os objetivos referentes ao conhecimento sistêmico e textual indicado à Situação. Aprender o significado das palavras parece ser valorizado pelos alunos como um sinal de aprendizagem, enquanto que o não saber é considerado uma dificuldade. Desse modo, as dificuldades relatadas parecem estar mais atreladas à falta de conhecimento lexical dos alunos. Quanto à participação na Situação de Aprendizagem 1, pode-se entender que os alunos participaram ativamente das atividades e ajudaram os colegas na realização das mesmas.

### **3.1.2 Situação de Aprendizagem 2**

Na atividade 1 da Situação de Aprendizagem 2, o objetivo é apresentar e retomar o vocabulário relacionado aos alimentos, voltando-se para a aprendizagem de conhecimentos sistêmicos, como orientam os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b). O *Roteiro para aplicação* explica que nessa atividade os alunos devem nomear as figuras em inglês e, para isso, podem consultar um dicionário ou retomar o vocabulário aprendido anteriormente (SÃO PAULO, 2008d, p.18). Outra sugestão é que o professor escreva o vocabulário em inglês fora de ordem na lousa, para que os alunos associem cada palavra às figuras, ou, ainda, que ele registre o vocabulário na lousa com as letras embaralhadas para que os alunos as coloquem em ordem. O recorte a seguir mostra a atividade:

1. Can you name these foods?

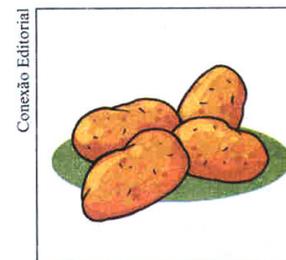
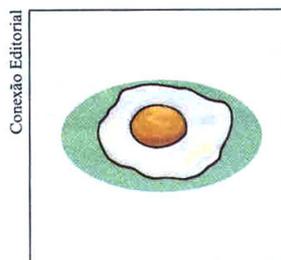
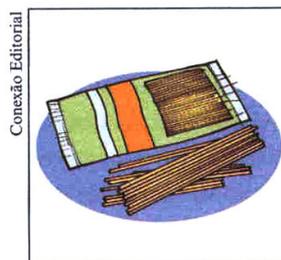
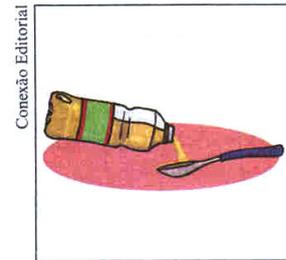
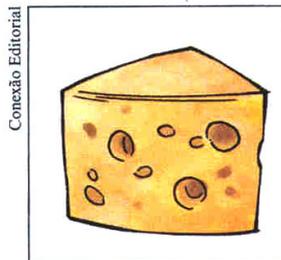
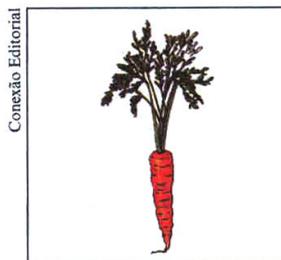
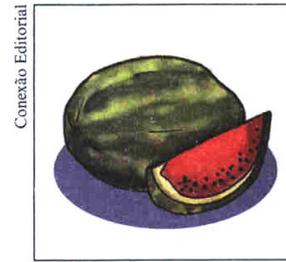
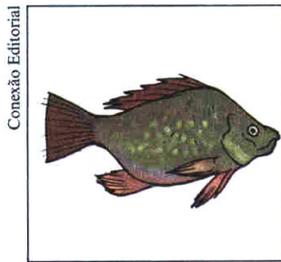
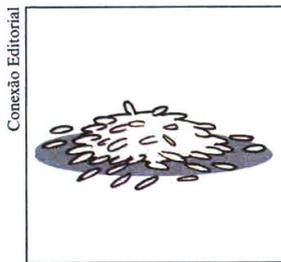


Figura 3.4 - Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 2.

Na atividade 2, cujos objetivos são identificar e compreender dados de um infográfico (pirâmide alimentar), espera-se que os alunos percebam que ele constitui um gênero textual, embora contenha informações visuais. Sugere-se que os alunos trabalhem em pequenos grupos para ler o infográfico e dizer se as frases apresentadas são verdadeiras ou falsas. Se forem falsas, os alunos devem corrigi-las. Segundo orientações do *Roteiro para aplicação*, o professor deve observar o desenvolvimento da atividade atentando para o fato de que os alunos irão “ler e compreender as frases, identificar e interpretar as informações apresentadas na figura, relacionar as figuras e as frases, etc.” (SÃO PAULO, 2008b, p.19). Caso julgue necessário, o professor pode resolver a atividade juntamente com os alunos.

A figura abaixo mostra a atividade 2:

2. Look at the picture below and say if the statements are **true** or **false**. Then correct the statements that are **false**.



- a) The picture is about geometry.
- b) I can see a triangle or pyramid, and it is divided in five parts.
- c) All the parts of the pyramid have the same size.
- d) Each part of the pyramid represents one kind of physical exercise.

Figura 3.5 - Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 2.

A atividade 3, com foco no conhecimento sistêmico (lexical), tem o objetivo de classificar os alimentos em uma tabela. Nesse momento, os alunos devem ser instruídos, pelo professor, a identificar que o infográfico, apresentado na atividade anterior, compõe-se de seis grupos: grãos, vegetais e legumes, frutas, leites e derivados, óleos, carnes e feijões. A seguir, os alunos devem classificar os alimentos da atividade 1 nesses grupos, conforme recorte a seguir:

3. The food pyramid in Activity 2 has six food groups: *Grains*, *Vegetables*, *Fruits*, *Oils*, *Milk*, *Meat & Beans*. Classify the foods in Activity 1 in the table below.

<i>Grains</i>	<i>Vegetables</i>	<i>Fruits</i>	<i>Oils</i>	<i>Milk</i>	<i>Meat &amp; Beans</i>

Figura 3.6 - Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 2.

Como complementação da atividade, o *Roteiro para aplicação* sugere que o professor retome o vocabulário referente aos alimentos estudados na *Situação de Aprendizagem 1* e solicite a inclusão deles na tabela.

Na atividade 4, os objetivos são fazer inferências a respeito dos dados apresentados no infográfico (atividade 2), reconhecer pronomes indefinidos (*a lot of*, *many*, *much*, *some*, *little*, *few*, *any*, *no*) e reconhecer o verbo modal *should*.

Essa atividade também está voltada, portanto, para o conhecimento sistêmico (lexical e linguístico), um dos tipos de conhecimento que contribuem para o processo de construção de significados de natureza sociointeracional na aprendizagem de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998b, p. 29). Segundo orientações do *Roteiro para aplicação*, o professor deve apresentar os pronomes indefinidos aos alunos sem explicações mais detalhadas (como as diferenças entre os substantivos contáveis e não contáveis) para que os alunos aprendam a reconhecer o significado entre as palavras. Para isso, o *Roteiro para aplicação* sugere que o professor faça na lousa um quadro dividido em quatro colunas, nomeando cada coluna como: grande quantidade, média quantidade, pequena quantidade e quantidade zero. Na coluna *grande quantidade* estão os pronomes *a lot of*, *many* e *much*. Já na segunda coluna, indica-se o pronome *some* relacionando-o à média quantidade. Da mesma forma, os pronomes *little* e *few* são apresentados na terceira coluna, ou seja, na coluna de

*pequena quantidade*. Por fim, na quarta coluna apresenta-se os pronomes *not...any* e *no* para indicar *quantidade zero*. Segundo instruções do *Roteiro*, o professor deve explicar aos alunos que as palavras de uma mesma coluna são sinônimas, apresentando uma frase para exemplificar o significado das palavras. Há, ainda, a sugestão para que o professor utilize frases com informações reais sobre os alunos e/ou a escola. Como exemplo, o *Roteiro para aplicação* (SÃO PAULO, 2008b, p.20) traz as frases: *There are many Portuguese teachers in the school. Some students like pagode. Few students are from another city. The school doesn't have any swimming pool. The school has no swimming pool.*

Em relação ao verbo modal *should*, o professor deve explicar que ele é utilizado para uma recomendação ou sugestão. Da mesma forma, o *Roteiro para aplicação* (SÃO PAULO, 2008b, p.20) recomenda que o professor faça frases para exemplificar o uso do verbo modal *should*, como as frases: *You should do the homework* e *You shouldn't play videogames all day long*.

A seguir, o professor deve explicar a atividade 4 aos alunos. Nessa atividade, espera-se que os alunos, em duplas, circulem uma das opções oferecidas para completar as frases, conforme ilustrado abaixo:

4. Circle the correct option to complete the sentences. Use the food pyramid to help you. Follow the example.

- a) Cheese and yogurt are in the milk / meat group.
- b) You should eat a lot of / few grains and a lot / only a little from the oil group.
- c) The grain group includes many / one different foods, for example: bread, pasta, rice and cereals.
- d) You should / should not eat a lot of vegetables and you should not eat any / a lot of meat.
- e) According to the food pyramid, you should / should not eat the same amount of grains and oils.
- f) The food pyramid recommends you eat no / some fruit and no / a little meat.
- g) I can see there is no / any junk food group and I can't see no / any soda in the pyramid.
- h) There is much / no information in the food pyramid.

Figura 3.7 - Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2.

Na atividade 5, os objetivos são empregar os conhecimentos aprendidos com as atividades anteriores, propor sugestões em repostas às dúvidas sobre alimentação e utilizar o verbo modal *should*. Nessa atividade, os alunos devem

fornecer sugestões e soluções para as questões apresentadas. O professor deve instruí-los a trabalhar em pequenos grupos de quatro alunos, para que em um segundo momento os grupos se mesquem trocando seus integrantes. O objetivo dessa troca é o de compartilhar as sugestões dadas e incentivar que os alunos façam correções de ortografia e gramática nas sugestões dos colegas. O recorte a seguir mostra a atividade:

**5. Preparation for the writing task – part 2**

*Work in small groups. You are a team of nutritionists and you think that eating healthily is very important. For each problem or doubt in the balloons below, give a suggestion using "You should..." or "You shouldn't..."*

A nutritionist studies about foods, their nutrients and their effects on our health.

a) *I want to lose weight. Is it okay if I eat only lettuce for one week?*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) *I never have breakfast, and for lunch and dinner I always have a hamburger and fries. With this diet, do I get balanced nutrients from all groups of the food pyramid?*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) *I have three kids and they don't like vegetables. They only want to eat pasta. What can I do to make vegetables more attractive to them?*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) *I've heard that sodas are not very good for your health. What should I drink instead?*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Figura 3.8** - Atividade 5 da Situação de Aprendizagem 2.

Após ter apresentado as atividades contidas na Situação de Aprendizagem 2, passo à discussão dos dados obtidos com o questionário 2.

Com relação ao assunto abordado na Situação de Aprendizagem 2 (questão 1 do questionário 2), 5 alunos identificaram sua relação com alimentos e comidas, 2 alunos identificaram sua relação com alimentação e 2 alunos o relacionaram à pirâmide alimentar.

Ao serem questionados sobre quais foram as atividades realizadas (questão 2 do questionário 2), dos 9 alunos participantes, 7 referem-se à atividade 3, na qual os alunos relacionam os alimentos numa tabela com os grupos alimentares. Talvez essa atividade tenha sido a mais relevante para os alunos, em função de já terem conhecido, então, o vocabulário necessário para realizá-la (considerando-se o que já se comentou sobre a relevância do conhecimento lexical para os alunos)

Apenas 2 alunos mencionam a atividade 5 (oferecer sugestões sobre alimentação) e 3 alunos mencionam a atividade 1 (associar figura e vocabulário). Já o aluno Mathias diz ter realizado exercícios de “tabelas alimentares”, mas nas atividades propostas na Situação de Aprendizagem 2 não há nenhuma atividade com tabela alimentar. Talvez o aluno esteja referindo-se à atividade 3, já que essa atividade possui uma tabela para classificar os alimentos abordados na atividade 2, conforme trechos abaixo:

*Aline: Dar nomes aos alimentos em inglês e separar por grupos.*

*Bruna: Lista de alimentos em Inglês, balão pedindo sugestões de alimentação, etc.*

*Daniela: Para colocar os alimentos nas colunas certas em inglês.*

*Décio: 3 - Separar as comidas por suas classificações. 5 - Dar conselhos as pessoas e seus problemas.*

*Edson: Separar o que é comida, vegetal, fruta, óleo, leite e carne do que são feitas e quando devemos comer.*

*Maria: Colocar corretamente as questões dos alimentos em suas devidas lacunas. Colocar as palavras em inglês embaixo das figuras.*

*Mathias: exercícios de tabelas alimentares.*

*Norma: Separar os alimentos em seus grupos "grains, vegetables, etc."*

*Tatiana: Dar nomes aos alimentos e colocá-los na tabela de acordo com que eles se encaixam*

Com relação à aprendizagem de conhecimentos linguísticos na Situação de Aprendizagem 2, os alunos disseram (questão 9 do questionário 2) ter aprendido palavras novas:

*Aline: Palavras diferentes que não sabia como era em inglês. Ver as quantidades dos alimentos em inglês.*

*Bruna: Cenoura - Carrot. Que deve se comer mais grãos do que carne.*

*Daniela: O nome de comidas como "tomate".*

*Décio: Aprendi que a lot of quer dizer muita quantidade. Aprendi palavras novas.*

*Edson: Aprendi palavras novas que eu não sabia como: only a little = pequena quantidade.*

*Maria: Aprendi a relacionar o grupo de frutas, vegetais, grãos e etc.*

*Mathias: Nomes de comida, separar alimentos, etc.*

*Norma: Palavras novas como: a lot of/ many/ much quer dizer maior quantidade e etc.*

*Tatiana: palavras novas etc.*

Ainda, de acordo com as respostas, pode-se perceber que, além de vocabulário sobre alimentação, os alunos parecem ter conseguido reconhecer o significado dos pronomes indefinidos, mostrando que um dos objetivos da Situação de Aprendizagem 2 (reconhecer os pronomes indefinidos) foi alcançado.

Com relação à aprendizagem do gênero textual infográfico (pirâmide alimentar), os alunos foram questionados na entrevista sobre a identificação e a compreensão dos dados (imagens) apresentados nele e sobre sua capacidade de fazer inferências a partir desses dados.

Todos os alunos afirmaram, na entrevista, que conseguiram fazer inferências a partir dos dados apresentados no infográfico (pirâmide alimentar).

Contudo em relação à identificação do gênero textual, 6 alunos disseram ter aprendido a identificar e a reconhecer um infográfico (pirâmide alimentar) em inglês, enquanto que 3 alunos disseram não conseguir identificar o gênero por motivos relacionados à resolução da imagem e ao conhecimento lexical, conforme excertos a seguir:

*Aline: Sim.*

*Bruna: Sim.*

*Daniela: Não. É difícil porque não conhecia e o desenho era difícil de reconhecer. Estava ruim de ver.*

*Décio: É mais difícil porque está separada por grupo de alimentos e a ilustração não estava muito boa.*

*Edson: Faltei nessa aula, mas com a sua explicação depois consegui sim, entender e fiz as atividades.*

*Maria: Sim.*

*Mathias: Sim.*

*Norma: Sim.*

*Tatiana: Mais ou menos. Tem palavras que não entendo.*

Em relação à compreensão dos dados apresentados no infográfico (pirâmide alimentar) e abordado na atividade 2 da Situação de Aprendizagem 2, na qual os alunos deveriam ler as frases e dizer se eram verdadeiras ou falsas, 7 alunos parecem ter entendido as informações, visto que dizem ter realizado a atividade com facilidade, conforme os trechos:

*Aline: Sim, sei achar o que tem dentro dela pra responder as atividades.*

*Bruna: Sim.*

*Daniela: Sim. Sei fazer o exercício de true or false (atividade 2). Foi o que mais gostei porque tinha que ler a frase e dizer se era verdade ou não olhando na pirâmide.*

*Decio: Não consigo muito bem, mas com ajuda consigo melhor.*

*Edson: Sim. Tem os vegetais, carnes, queijos. Eu consigo falar isso em inglês porque já sei a maioria dos alimentos.*

*Maria: Sim.*

*Mathias: Sim. A maioria que eu conheço.*

*Norma: Sim. Nós fizemos isso na atividade 2 que tínhamos que dizer se era verdadeiro ou falso.*

*Tatiana: As imagens ajudam, mas não consigo achar tudo o que o exercício (atividade 2) pedia.*

Decio e Tatiana parecem indicar que precisam de ajuda para localizar e compreender os dados do infográfico ou para compreender as palavras. Mathias também refere-se aos alimentos que ele conhece. Do mesmo modo, parece que, para Edson, saber os grupos de alimentos que contêm o infográfico e o

correspondente em inglês significa que ele pode identificar e compreender os dados visuais expostos no gênero. Talvez isso ocorra pelo reconhecimento do significado das palavras. Se os alunos reconhecem a imagem apresentada e sabem como nomeá-la em inglês, eles consideram que compreendem e localizam os dados pedidos na atividade, caso não saibam, eles precisam de ajuda.

Assim, em relação ao gênero textual, parece que houve um aprendizado, embora os alunos precisem de alguma ajuda. O terceiro princípio do *Caderno do Professor* indica que a familiaridade com o gênero é importante para a aprendizagem, juntamente com o conhecimento linguístico-lexical, pelos dados obtidos, parece ter ocorrido um aprendizado relacionado à estrutura do gênero, embora haja algumas deficiências a serem revistas nas atividades que envolvem o gênero, como a visualização da imagem.

Com relação à dificuldade em realizar as atividades (questão 3), 6 alunos indicaram terem tido dificuldade e 3 não.

Entretanto, ao serem questionados sobre qual atividade apresentou mais dificuldade na sua realização (questão 7), os alunos apontaram a atividade 4, como uma das mais difíceis. Relembro que nessa atividade os alunos deveriam circular a opção correta fazendo inferências a partir dos dados do infográfico (pirâmide alimentar) e do uso e reconhecimento dos pronomes indefinidos e do verbo modal *should*. Ao serem questionados sobre o porquê disso, os alunos disseram não entender o significado da frase em inglês, precisando de auxílio dos colegas e da professora para a realização da atividade.

*Aline: Foi as atividades 4 e 5 pois deveria traduzir as palavras para entender. A mais difícil foi a 5 que tinha mais palavras que eu não entendia e não sabia como escrever.*

*Bruna; A número 5. Pois eu não sei bem dar conselhos sobre comida em português e nem em inglês.*

*Daniela; Na atividade 5. Porque não entendo o que está escrito. Não sei o que quer dizer as palavras. A Bruna me ajudou, mas depois em casa eu não consegui entender a C e a D porque eu estava tentando traduzir e não consegui. Até tentei jogar no google mas deu tradução errada.*

*Décio: 5 - Porque tinha que dar conselhos e tentar ver o que eles tinham dificuldades e dúvidas. Isso é difícil porque não sei todas as palavras. Eu não sei tanto inglês e não sei explicar direito as palavras, não sei falar para alguém. Se fosse em português eu conseguiria.*

*Edson : Atividade 5, porque tinha muitas palavras que eu não conhecia. Eu não sabia a pergunta então foi difícil de responder .*

*Maria: A lição número 5 porque tinha palavras que eu não entendia e não sabia escrever.*

*Mathias: Nenhuma.*

*Norma: Atividade 4. Porque não conhecia o significado de algumas palavras e por não conseguir entender o significado das frases. Aprendi as quantidades.*

*Tatiana: A 4 e 5 porque tinha que entender o que estava em inglês etc.*

Pode-se entender que os alunos associam a facilidade ou dificuldade da atividade ao conhecimento do significado das palavras isoladas, o que interfere na compreensão das frases apresentadas aos alunos e na produção escrita como resposta da atividade. Isso confirma o apontado na Situação de Aprendizagem 1 (seção 3.1) sobre o fato de que os alunos não se preocupam em entender o “todo” do texto e sim as palavras isoladas.

Para demonstrar sua dificuldade, os alunos utilizam em suas respostas as formas verbais negativas *não entendia, não sei, não conhecia, não consegui, não sabia*. Parece, também, que a atividade de “traduzir” está, para os alunos, atrelada ao processo de compreender. Até o recurso de “jogar” a palavra no Google foi utilizado, sem sucesso. Apenas uma aluna menciona que aprendeu “quantidades”, saindo da esfera do vocabulário. Essas respostas podem estar relacionadas à afirmação de que “a compreensão depende muito mais do conhecimento do sentido da palavra em si e dos sentidos disseminados entre elas do que do conhecimento das regras gramaticais que definem a sequência correta dos termos ou as convenções de concordância e flexão verbal” (SÃO PAULO, 2008, p. 10), ou seja, é preciso que se parta de um repertório de palavras e sequências para se formar um todo significativo. Também pode se relacionar esses dados aos princípios que embasam o *Caderno do Professor*: “A aprendizagem é orientada para o significado” e “A aprendizagem de língua é mais lexical do que sintática”.

Ainda em relação à dificuldade na realização das atividades, anotei em minhas notas de campo que a atividade 5, na qual os alunos deveriam dar sugestões para perguntas sobre alimentação, foi a que apresentou maior dificuldade para os alunos.

Para obter mais informações sobre as atividades 4 e 5, apontadas como as mais difíceis, foi perguntado aos alunos, na entrevista, se eles sabiam utilizar o verbo modal *should* e os pronomes indefinidos:

*Aline: Quando eu lembro eu uso, mas teria um pouco de dificuldade para usar . Não sei direito onde usar na frase.*

*Bruna: Sim.*

*Daniela: Sei o que significa , mas preciso de ajuda para usar porque não sei o que quer dizer as outras palavras da frase.*

*Decio: Preciso estudar mais e fazer mais exercícios.*

*Edson: Lembro deles eu entendi bem e usei no exercício, mas um pouco mais de exercício seria bom.*

*Maria: Depois que pedi ajuda a Leticia consegui usar eles.*

*Mathias: Tenho um pouco de dúvida como usar. Acho que precisava de mais exemplos.*

*Norma: Sim.*

*Tatiana: Não. Precisava de mais exercícios e vocabulário.*

Apenas Bruna e Norma disseram saber utilizar o verbo modal *should* e os pronomes indefinidos – e nenhum outro dado das alunas demonstra alguma dificuldade relacionada ao uso desse conteúdo para a realização das atividades 4 e 5. Porém, os outros 7 alunos parecem indicar, pelas suas respostas, a necessidade de mais atividades e da ajuda de um par mais competente para a realização das atividades, o que pode indicar que os pronomes indefinidos e o verbo modal *should* necessitam de maiores explicações sobre seu uso e seu posicionamento na frase.

Pelas respostas obtidas, pode-se perceber que há o reconhecimento dos pronomes e do verbo modal, mas, em relação ao seu uso, parece que só a atividade 4 proposta na Situação de Aprendizagem 2 foi insuficiente para que os alunos aprendessem o uso desse conteúdo.

Na autoavaliação sugerida pelo *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008d), aplicada com essa turma e discutida na seção 3.2 deste capítulo, 4 alunos selecionaram a opção “Consigo”, e 4 alunos, “Consigo, mas com ajuda” para a expectativa de aprendizagem “Reconhecer e identificar o significado dos pronomes indefinidos”. Isso pode mostrar que, talvez, os alunos precisem de mais exemplos ou que seja necessário explorar mais esses tópicos com relação ao uso.

Já com relação à atividade 5, as respostas na entrevista foram:

*Aline: Já posso dar conselhos, mas ainda tenho dificuldade em escrever algumas coisas. (palavras)*

*Bruna: Dar sugestão é difícil e entender a tradução dos problemas das pessoas é difícil porque quero saber o que significa todas as palavras.*

*Daniela: Não. Porque não sei o que está escrito.*

*Decio: Sim, com ajuda*

*Edson: Sim, com ajuda.*

*Maria: Mais ou menos tenho um pouco de dúvidas com o vocabulário e como escrever.*

*Mathias: Um pouco. É meio difícil encaixar as palavras na frase e montar ela.*

*Norma: Sim.*

*Tatiana: Não porque não sei o que quer dizer as palavras.*

Nas respostas acima, pode-se notar que alguns alunos novamente retomam a questão de saber vocabulário e outros trazem a questão de identificar o posicionamento da palavra na sentença, aspectos ligados ao conhecimento sistêmico.

Embora Bruna tenha respondido, nos questionários, que não teve dificuldade com as atividades, sua resposta nesse momento revela que talvez não tenha sido tão fácil assim. A posição assertiva da aluna a respeito de seu conhecimento prévio no questionário parece não revelar exatamente a realidade.

Outra inconsistência encontra-se nas respostas obtidas na autoavaliação. Nela, os alunos Bruna, Decio, Edson e Norma afirmam que conseguem reconhecer e utilizar o verbo modal *should* para oferecer sugestões. Na entrevista, porém, com exceção de Norma, os alunos revelam que precisam de ajuda para reconhecer e usar esse verbo modal.

Aline e Tatiana afirmam não conseguir reconhecer e utilizar o verbo modal *should* e relatam isso na autoavaliação. Daniela e Mathias afirmam conseguir com ajuda e confirmam isso na autoavaliação. Entretanto, Maria, apesar de, na autoavaliação, registrar que não consegue, na entrevista diz que consegue, embora com dificuldade.

Embora as atividades 4 e 5 tenham apresentado dificuldades na sua realização, para 4 alunos, as cinco atividades da Situação de Aprendizagem 2 (questão 8 do questionário 2) foram avaliadas como sendo de pouca dificuldade, conforme os excertos:

*Aline: Por que tem algumas palavras que eu não entendo mas não é todas.*

*Daniela: Porque de vez em quando não conseguia identificar algumas palavras escrita.*

*Décio: Porque eu sei bastante inglês, mas não sei muitas palavras: Weight, heard, instead.*

*Edson: Porque tem algumas palavras que eu conheço como: only a little = pequena quantidade.*

*Maria: Tenho dificuldade em escrever em inglês porque não sei o que significa as palavras.*

*Mathias: Porque está fácil até agora.*

*Norma: Porque em algumas atividades encontro às vezes, algumas dificuldades nas palavras.*

*Tatiana: Porque tem algumas palavras que eu entendo pois não são todas que tenho dificuldade.*

Essas respostas parecem dizer que, por causa do domínio do vocabulário por esses 4 alunos, as atividades da Situação de Aprendizagem 2 não apresentaram muita dificuldade.

Já para outros 4 alunos, as atividades foram avaliadas como sendo de média dificuldade. Porém, mesmo para esses alunos, a questão da dificuldade das atividades reside no saber ou não o significado das palavras empregadas nas atividades.

Para Bruna, as atividades da Situação de Aprendizagem 2 não apresentaram nenhuma dificuldade, pois ela conhecia o vocabulário. Embora tenha avaliado as atividades como de nenhuma dificuldade, a aluna não conseguiu oferecer um exemplo de sua aprendizagem, mostrando que talvez ela não tenha ocorrido, ou que a aluna entenda o conhecimento lexical como elemento facilitador ou dificultador para a realização das atividades propostas na Situação de Aprendizagem 2, conforme trecho a seguir :

*Bruna: A. Pois eu sabia quase todo o vocabulário. Não sei exemplos.*

Com relação ao tipo de dificuldade que os alunos encontraram ao realizar as atividades (questão 4 do questionário 2) , 6 alunos apontaram terem dificuldade em responder a atividade 5; 3 alunos em ler e entender os enunciados das atividades; 2 alunos assinalaram a atividade 4. Apenas 1 aluno, Daniela, indicou ter dificuldade em identificar os dados apresentados no infográfico. Já Norma afirmou que teve dificuldade em traduzir as palavras.

Para tentar superar suas dificuldades (questão 5 do questionário 2) na realização das atividades, os alunos pediram ajuda e explicação de um ou mais colegas e da professora. Também mencionaram ter utilizado as palavras parecidas com o português e as que já conheciam para responder as atividades.

Quanto à participação nas atividades (questão 10 do questionário 2) dessa Situação de Aprendizagem, os alunos a avaliaram como boa, conforme respostas abaixo:

*Aline: Boa. Fiz a lição respondi as perguntas.*

*Bruna: Boa. Eu sabia todo o vocabulário e as atividades estavam fáceis.*

*Daniela: Boa. Particpei muito com a intenção de aprender mais sobre o assunto.*

*Décio: Boa. Eu sempre interajo, ajudo e ensino quando eu sei e quando não sei peço ajuda (o que quase sempre acontece).*

*Edson: Boa. Porque eu prestei atenção e tentei me esforçar.*

*Maria: Boa. Fiz a aula e aprendi algumas palavras novas.*

*Mathias: Boa. eu particpei bastante.*

*Norma: Boa. Porque não falei muito.*

*Tatiana: Boa. Respondi as perguntas, fiz as lições etc.*

Embora todos atribuam para si mesmos uma boa participação, as justificativas são variadas e mostram que, para os alunos, “participação boa” decorre da subjetividade de cada um, o que reitera o que foi revelado a respeito da participação na Situação de Aprendizagem 1.

Em síntese, parece que, a Situação de Aprendizagem 2, contribuiu para a aquisição e ampliação de vocabulário relativo aos nomes dos alimentos e ao reconhecimento do gênero textual infográfico (pirâmide alimentar). Com relação aos

dados que são apresentados no gênero pode-se perceber a necessidade dos alunos em saber o significado em inglês dos alimentos expostos no infográfico como um sinal de sua aprendizagem. Também pode-se perceber uma aprendizagem com relação ao significado dos pronomes indefinidos *a lot of, many, much, some, little, few, any, no* e o verbo modal *should*, embora não haja evidências de que sua utilização tenha sido aprendida.

Assim como na Situação de Aprendizagem 1, as dificuldades relatadas parecem estar relacionadas ao conhecimento lexical dos alunos, à utilização do verbo modal *should* e dos pronomes indefinidos e à visualização das imagens do infográfico (pirâmide alimentar). A participação na Situação de Aprendizagem 2 pode ser avaliada como boa: os alunos realizaram as atividades e ajudaram os colegas na realização das mesmas.

### **3.1.3 Situação de Aprendizagem 3**

A atividade 1 da Situação de Aprendizagem 3 tem o objetivo de introduzir a distinção entre alimentos saudáveis e não-saudáveis. Nela, os alunos devem identificar quais alimentos não são considerados saudáveis, entender o significado da expressão *junk food* e o porquê dessa denominação. O *Roteiro para aplicação* sugere que o professor promova uma reflexão sobre o que os alunos gostam de comer ou beber, se essa alimentação pode ser considerada saudável, qual é a diferença entre alimento saudável e não saudável etc. A seguir, o professor deve apresentar a expressão *junk food* aos alunos, ler a definição contida no quadro apresentado ao lado da atividade 1 e ajudá-los a compreendê-la. Feito isso, os alunos devem realizar a atividade 1. Essa primeira atividade vem reproduzida a seguir:

### *What's in the food you eat?*

1. Tick the items that are junk food.

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> hamburger    | <input type="checkbox"/> rice and beans    |
| <input type="checkbox"/> apple        | <input type="checkbox"/> candy             |
| <input type="checkbox"/> French fries | <input type="checkbox"/> water             |
| <input type="checkbox"/> sodas        | <input type="checkbox"/> chocolate cookies |

**Junk food** = food that is not healthy because it contains a lot of calories, fat, sugar etc. and little nutritional value.

Figura 3.9 - Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 3.

Como complementação à atividade 1, o *Roteiro para aplicação* oferece duas alternativas de atividades para que o professor estimule a reflexão sobre com que frequência seus alunos comem alimentos não saudáveis.

Na atividade 2, os objetivos são identificar as características de um gênero textual (embalagem de produtos alimentícios) com foco na tabela nutricional e na lista de ingredientes e o meio no qual esse gênero circula. Os gêneros são definidos pela *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a, p. 10) como “estruturas de eventos comunicativos, socialmente validadas, sejam elas orais, como uma entrevista, ou escritas, como um currículo”. Essa concepção possibilita que as atividades estejam contextualizadas para se trabalhar a língua de modo cultural e socialmente situado. Destaco, entretanto, que, no *Roteiro para aplicação*, o *Caderno do Professor do 3.º bimestre* (São Paulo, 2008d, p. 25-26) refere-se ao gênero textual de modo ambíguo. Ao apresentar as orientações para a Situação de Aprendizagem e os objetivos da atividade 2, o Caderno faz menção a um gênero textual e entre parênteses escreve *tabela nutricional e lista de ingredientes*, informação que pode trazer problemas para aquele professor que não está familiarizado com essa teoria, conforme reprodução a seguir:

## Atividade 2

**Objetivo:** identificar as características de um gênero textual (tabela nutricional e lista de ingredientes de produtos alimentícios), incluindo o meio no qual esse texto é veiculado.

**Tempo previsto:** 30-40 minutos

**Figura 3.10** – Recorte do objetivo da atividade 2 da Situação de Aprendizagem 3 apresentado no Roteiro para aplicação.

Para a aplicação dessa atividade, conforme orientações do *Roteiro*, o professor deve solicitar que seus alunos tragam embalagens vazias de alimentos ou bebidas. Com as embalagens em mãos, os alunos devem dizer, em português, quais são as informações contidas nessas embalagens e em que situações cada uma das informações é útil. A seguir, os alunos, em duplas, devem ler as informações contidas nas tabelas nutricionais apresentadas na atividade 2 e, assim, responder as questões. Novamente, o *Roteiro para aplicação* menciona que o professor deve explicar que não há necessidade de todas as palavras dos textos serem traduzidas para se obter uma compreensão geral sobre os textos, ou seja, para identificar a finalidade do texto, as informações que ele contém, a sua organização etc. O professor, nesse momento, pode também fornecer um glossário com algumas palavras para auxiliar os alunos ou disponibilizar dicionários para consulta. A figura a seguir mostra a atividade 2:

2. Look at the tables below and answer the questions.



Conexão Editorial

Nutrition Facts	
Serving size 1oz.	
<b>Amount per serving</b>	
<b>Calories</b> 160	<b>Calories from fat</b> 90
	% Daily Value*
<b>Total fat</b> 19g	16%
Saturated Fat 1g	5%
Polyunsaturated Fat 4.5g	
Monounsaturated Fat 4.5g	
Trans Fat 0g	
<b>Cholesterol</b> 0mg	0%
<b>Sodium</b> 160mg	7%
<b>Potassium</b> 340mg	10%
<b>Total Carbohydrate</b> 14g	5%
Dietary Fiber 1.1g	4%
Sugars 0g	
<b>Protein</b> 2g	
* Percent Daily Values are based on a 2,000 calorie diet. Your daily values may be higher or lower depending on your calorie needs.	
Ingredients: Potatoes, Sunflower Oil, and Salt. No preservatives.	

oz = abbreviated  
form of ounce  
(1ounce = 28g)



Conexão Editorial

Nutrition Facts	
Serving size 21g (1 bar)	
<b>Amount per serving</b>	
<b>Calories</b> 59	<b>Calories from fat</b> 7
	% Daily Value*
<b>Total fat</b> 0.8g	1%
Saturated Fat 0.3g	2%
<b>Sodium</b> 0.05mg	0%
<b>Total Carbohydrate</b> 11.8g	4%
Dietary Fiber 4.7g	19%
Sugars 4.9g	
<b>Protein</b> 1.2g	2%
* Percent Daily Values are based on a 2,000 calorie diet. Your daily values may be higher or lower depending on your calorie needs.	
Ingredients: Cereals (43%) (Wheat, Oats, Rice), Oligofructose (28%), Sugar, Fruit Juice Concentrate (Apple (6%), Strawberry (0.5%), Raspberry (0.5%)), Humectant: Glycerol, Dried Apple Pieces (4%) (Preservative: Sulphur Dioxide), Dextrose, Vegetable Oil, Freeze Dried Raspberry (1%), Wheat Gluten, Malted Barley Extract, Milk Lactose, Milk Yogurt Powder, Salt, Maize Starch, Flavourings, Skimmed Milk Powder, Milk Whey Powder, Defatted Wheat Germ, Citric Acid, Emulsifier: Soya Lecithin, Acidity Regulator: Malic Acid, Antioxidant: Soya Tocopherols	

- a) You find these tables:
- On TV.
  - On the package of food and drink products.
  - On the package of soap bars.
- b) Why do people read these tables?
- Because they can't cook.
  - Because they want to know the price of the product.
  - Because they want to know the ingredients and nutrients in the product.
- c) The information in the tables can be divided in four main groups. What are they?
- Quantity of product (serving), calories, list of nutrients (fat, sugar etc.), list of ingredients.
  - Price, calories, list of ingredients, list of nutrients (fat, sugar etc.).
  - Quantity of product (serving), calories, junk food, list of ingredients.

Figura 3.11 - Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 3.

Para a realização da atividade 2, o professor deve chamar a atenção dos alunos para o quadro menor apresentado entre as tabelas nutricionais, informando que ele é um quadro explicativo, que traz uma informação extra sobre as quantidades e, portanto, não se configura como parte integrante do gênero.

Na atividade 3, os alunos, em duplas, devem completar as frases com informações extraídas das tabelas nutricionais. Segundo recomendações do *Roteiro para Aplicação*, o professor deve auxiliar os alunos, lembrando que não é preciso reler o texto inteiro e, sim, localizar em qual parte das tabelas está a informação de que eles necessitam.

Cabe aqui destacar que a instrução da atividade 3 solicita que os alunos completem as lacunas de acordo com as tabelas da atividade 2, e o quadro explicativo traz uma informação necessária à realização da alternativa “c”. Essa alternativa apresenta a quantidade 28g, sendo que na tabela nutricional a quantidade está referida em oz (*ounce*).

A diagramação do texto apresentada no *Caderno do Professor* (São Paulo, 2008d) pode apresentar ambiguidade para alunos, já que o quadro explicativo é apresentado juntamente com as tabelas nutricionais e pode ser confundido, pelos alunos, com uma tabela. Ressalto que esse fato não é mencionado no *Roteiro para aplicação*, cabendo ao professor fazer uma observação a esse respeito, já que a informação contida nele é necessária para a realização da atividade 3.

O professor pode também oferecer um glossário na lousa com palavras que ele julgar desconhecidas para os alunos, para consulta. A atividade 3 está retratada no recorte abaixo:

3. Complete the gaps with “potato chips” or “cereal bar”, according to the tables in Activity 2. Follow the example.
- a) The *cereal bar* has more ingredients than the *potato chips*.
  - b) The \_\_\_\_\_ contain no sugar.
  - c) The serving size of the \_\_\_\_\_ corresponds to only 28g.
  - d) There is more fat per serving in the \_\_\_\_\_ than in the \_\_\_\_\_.
  - e) If you are allergic to milk, you shouldn’t eat the \_\_\_\_\_.
  - f) The \_\_\_\_\_ doesn’t contain much sodium (salt).

Figura 3.12 - Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 3.

A atividade 4 tem como objetivo a reflexão e a discussão sobre alimentos saudáveis e não saudáveis. Por esse motivo, o *Roteiro para aplicação* sugere que a atividade seja discutida em português e que os alunos trabalhem em pequenos grupos, fazendo anotações sobre os principais temas discutidos para que depois seja apresentada uma síntese das anotações a toda a sala:

4. Discuss the following questions in Portuguese.

- a) Which product is healthier: the potato chips or the cereal bar? Why?
- b) In your opinion, why is junk food popular?
- c) How can you convince people to eat less junk food and more healthy food?
- d) Do you think people usually read the information in the Nutrition Facts? Why is that so?
- e) Can we trust the information on product labels? Is there any governmental agency that supervises the information provided by manufacturers on these labels?

**Figura 3.13** - Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 3.

Após ter apresentado as atividades contidas na Situação de Aprendizagem 3, passo à discussão dos dados obtidos com o questionário 3.

Com relação à aprendizagem, os alunos foram questionados (questão 8 do questionário 3) sobre o que de inglês foi aprendido na Situação de Aprendizagem 3:

*Aline: Outras palavras como manufacturers; labels.*

*Bruna: Junk food - "porcarias". Carbohydrate - carboidrato e etc.*

*Daniela: Junk food, carbohydrate, potato chips e outras palavras.*

*Décio: Aprendi muita coisa, bastante palavras em inglês. Como saber o que tem na tabela nutricional. OZ = 28 g.*

*Edson: Nutrition facts, potato chips.*

*Maria: As palavras que acompanham uma tabela nutricional, (os nomes: cholesterol, protein e etc...) pois eu não conhecia algumas.*

*Mathias: Palavras novas, expressões e também sobre a tabela nutricional.*

*Norma: Algumas palavras novas como once a week, twice a week, three times a week, calory, sodium, cholesterol.*

*Tatiana: Palavras novas ex: junk/quantity etc.*

As respostas parecem confirmar que houve um acréscimo no aprendizado de vocabulário dos alunos, visto que todos mencionam pelo menos uma palavra nova. Mathias e Decio disseram ter aprendido o que há na tabela nutricional. Na entrevista, pedi que esclarecessem a que aspectos da tabela estavam se referindo. Os alunos disseram estar se referindo às palavras contidas na tabela indicando que aprenderam vocabulário.

Ao serem indagados sobre qual nota os alunos atribuiriam ao seu aprendizado de inglês com as atividades da Situação de Aprendizagem 3 (questão 7 do questionário 3), obtive as seguintes respostas:

*Aline: Eu daria nota 10.*

*Bruna: 7.*

*Daniela: 7,5.*

*Décio: 10. Todos ajudam e eu aprendo com meus colegas e com a professora, principalmente, ajudando e ensinando.*

*Edson: 8.*

*Maria: 9,5.*

*Mathias: 10. Eu aprendi bastante com minha professora e meus colegas.*

*Norma: 10, pois entendi tudo que foi ensinado.*

*Tatiana: Eu me daria um oito.*

De acordo com as notas dadas, os alunos percebem que estão aprendendo inglês com as atividades oferecidas no *Caderno do Professor* (São Paulo, 2008d), já que todos os alunos deram notas acima da média 5. Essas notas são um indício de que os alunos aprenderam com as atividades e, também, pelas respostas, pode-se perceber que houve uma interação com os colegas, a professora e as próprias atividades, o que talvez, seja considerado pelos alunos como contribuição para a aprendizagem.

Ao serem questionados sobre o gênero textual (questões 2 e 4 do questionário 3), todos os alunos indicaram o texto utilizado na atividade como tabela nutricional. Parece que houve um aprendizado referente às informações e ao uso de parte do gênero – embalagem de produtos alimentícios-, o que pode sugerir uma relação com

o princípio da familiaridade com o gênero, que embasa o *Caderno do Professor* (“Familiaridade com os gêneros é mais importante para o desenvolvimento das habilidades de comunicação”), conforme trechos a seguir:

*Aline: O que eu devo comer. O que devemos comer; o que faz bem; o que faz mal;*

*Bruna: Que é dividida em 4 grupos/partes, que são quantidade por porção; calorias; nutrientes; valor diário e ingredientes.*

*Daniela: O tanto de gorduras, as calorias*

*Décio: Aprendi que nos ajuda a descobrir o que tem que pode ou não comer. Ingredientes, gorduras, etc.*

*Edson: O que é saudável e o que não é saudável, o peso, calorias, colesterol, sódio, potássio, carboidrato, proteína e ingredientes.*

*Maria: Quais informações há nela e porque devemos sempre ler com atenção (nutrientes, carboidratos, proteínas, sódio, calorias e etc).*

*Mathias: Aprendi como se deve comer que "comer muito é comer bem" é uma afirmação falsa.*

*Norma: Que elas servem para explicar o que há dentro dos alimentos. Calorias, lista de nutrientes, lista de ingredientes, tanto de colesterol, etc.*

*Tatiana: Aprendi que ela fala sobre os carboidratos, gorduras etc. que tem no alimento.*

Percebe-se que foram relevantes para os alunos as informações que esse gênero veicula. Na entrevista, os alunos foram novamente questionados sobre a identificação e o reconhecimento desse gênero textual. Dessa forma, pode perceber que, com exceção de Tatiana, os alunos acreditam que alcançaram o objetivo da atividade (identificar as características do gênero, seu uso e onde ele é encontrado), conforme exemplos abaixo:

*Aline: Sim. Sei melhor que tipo de texto é esse e o que tem dentro dele*

*Bruna: Sim.*

*Daniela: Sim.*

*Décio: Sim. É bem fácil.*

*Edson: Sei. É a mais fácil porque tem bastante palavras cognatas e as que aprendi nas outras aulas.*

*Maria: Sim, sei cada parte dela, os ingredientes, etc. aprendi bastante o que não sei dá para deduzir.*

*Mathias: Sim.*

*Norma: Sim.*

*Tatiana: Mais ou menos. A mesma coisa que na pirâmide, não sabia algumas palavras.*

As respostas da entrevista confirmam as obtidas pelo questionário: os alunos mencionam ter aprendido as informações que esse gênero traz. Também, pelos dados obtidos, parece que os alunos percebem que aprenderam a reconhecer o gênero, embora pelas respostas não fique muito claro se o que mais marcou a aprendizagem foram as informações veiculadas e/ou a estrutura textual.

Em relação às dificuldades encontradas na realização das atividades da Situação de Aprendizagem 3, para 5 alunos, as atividades foram fáceis, porque conheciam as palavras e o assunto. Para 3 deles, as atividades foram um pouco difíceis, o que foi novamente atribuído ao desconhecimento das palavras:

*Aline: Entendi bastante essa aula foi bem melhor. Já tinha palavras que eu conhecia.*

*Bruna: Pois sei quase todo o vocabulário e o que eu não sei a senhora explica, e as atividades são fáceis.*

*Daniela: Porque já sabia algumas palavras e consegui entender. Quando eu olho e não consigo entender eu não consigo fazer a atividades.*

*Décio: Pois tinha palavras que eu já conhecia e parecidas com o português.*

*Edson: Porque tinha palavras que eu não conhecia.*

*Maria: Por ter palavras conhecidas (alimentos).*

*Mathias: Porque tinha muitas palavras conhecidas.*

*Norma: porque estávamos aprendendo "alimentos" a um tempo, e já sabemos bastante coisa.*

*Tatiana: Porque tinha que responder as perguntas em inglês e não sei escrever em inglês.*

Pode-se perceber que, para Tatiana, especificamente, a dificuldade está em escrever em inglês. Na entrevista, pedi que a aluna esclarecesse essa resposta e ela explicou que não sabe colocar e escrever as palavras, porque não sabe o que

elas significam. Assim como nas Situações de Aprendizagem 1 e 2, pode-se notar a valorização do conhecimento linguístico, no caso lexical, como um elemento definidor do grau de dificuldade atribuído à realização das atividades propostas.

A respeito das atividades 2 e 3 que exploram as “tabelas” do gênero em estudo, 7 alunos, dos 9 participantes, responderam não ter dificuldade na realização da atividade 2 na qual os alunos deveriam identificar as características do gênero textual e o meio no qual esse texto circula, conforme exemplos a seguir:

*Aline: Não. Por que eu prestei mais atenção por isso consegui fazer*

*Bruna: Não tive dificuldade. A atividade foi fácil.*

*Daniela: Não*

*Décio: Não. Porque tinha palavras fáceis e parecidas com o português, é fácil diferenciar os alimentos só olhando o que tem na tabela nutricional.*

*Edson : Não. Porque tinha muitas palavras cognatas: protein = proteína*

*Maria: Sim. Tinha algumas palavras que eu desconhecia (ex; Find, price, shoudn't e etc...)*

*Mathias: Não. Pois eu já sabia bastante coisa.*

*Norma: Não. Porque entendi tudo o que queria dizer o exercício.*

*Tatiana: Sim. Porque tinha algumas palavras que eu não sabia ex: healthy food, etc...*

As respostas parecem apontar como elementos facilitadores: prestar atenção na aula, saber as palavras, usar cognatos e palavras parecidas com o português e entender a atividade, ou o que deve ser realizado nela. Novamente, percebem-se aspectos relacionados ao conhecimento linguístico-lexical mencionado como uma dificuldade na realização das atividades, o que sugere que, embora esteja relacionado à aprendizagem, os princípios que embasam o *Caderno do Professor (São Paulo, 2008d)* (“Aprendizagem é orientada para o significado” e “Aprendizagem de língua é mais lexical do que sintática”) são percebidos pelos alunos.

Para Maria e Tatiana, porém, a atividade 2 apresentou dificuldade:

*Maria: Sim. Tinha algumas palavras que eu desconhecia (ex; Find, price, shoudn't e etc...).*

*Tatiana: Sim. Porque tinha algumas palavras que eu não sabia ex: healthy food, etc.*

Conhecer o significado de todas as palavras apresentadas na atividade aparece mais uma vez como um elemento não só facilitador, mas definidor para a realização da atividade e, talvez, da aprendizagem. A aluna Maria menciona a palavra *shouldn't* como desconhecida, embora já a tenha usado nas atividades 4 e 5 da Situação de Aprendizagem 2. Isso se deve, provavelmente, ao fato de o uso e o significado do verbo modal *should* não ter sido aprendido pelos alunos, talvez pela sua pouca exploração.

Ainda com relação à dificuldade encontrada na realização das outras atividades, ou seja, atividades 1, 2 e 3, registrei, em minhas notas de campo, que os alunos utilizaram as palavras aprendidas nas outras Situações de Aprendizagem, as palavras cognatas, e solicitaram poucas vezes minha ajuda. Talvez as atividades não tenham apresentado dificuldade aos alunos, embora os alunos Daniela, Edson e Tatiana tenham apresentado dificuldade em entender o que deveriam fazer na atividade 3 (localizar nas tabelas oferecidas na atividade 2, informações específicas para completar as frases) e, segundo minhas observações, necessitaram de minha ajuda para entender o significado das frases. Entretanto, não foi relatado pelos alunos dificuldade na realização das atividades 1, 2 ou 3, o que pode confirmar que as atividades 4 e 5 foram as atividades mais desafiadoras para os alunos, talvez por necessitarem de mais exemplos e atividades sobre o uso dos pronomes indefinidos e do verbo modal *should*, o que não acontece na Situação de Aprendizagem 3. Talvez não saber o significado das palavras contidas nas atividades 4 e 5 seja considerado como uma dificuldade.

Sobre a participação de cada um nas atividades em grupo (questão 6 do questionário 3), todos os alunos assinalaram ter feito as atividades e ao realizá-las indicaram que ajudaram os colegas de formas variadas, segundo trechos a seguir:

*Aline: Como dizendo o que estava escrito: identificando-as (palavras).*

*Bruna: Explicando a ela os exercícios, traduzindo, etc.*

*Daniela: A colocar as palavras no lugar.*

*Décio: Falando palavras que outros não sabiam.*

*Edson: Falando o que eu sabia.*

*Maria: Se é em grupo, todos devem colaborar, falando o que sabe.*

*Mathias: Falando algumas palavras novas.*

*Norma: Lendo e respondendo com meus colegas.*

*Tatiana: A traduzi-las e responder.*

Pelos trechos, pode-se perceber que houve um bom entrosamento entre os alunos, verificando-se que a atuação deles nos grupos foi percebida nas ações de falar, ler, escrever e traduzir as palavras.

Nesses excertos, podem-se notar diferenças sobre o que cada aluno entende por “participar da atividade”, ainda, pode-se entender que “participar da atividade” relaciona-se ao saber o significado das palavras para poder contribuir, o que reitera o que foi revelado a respeito da participação nas Situações de Aprendizagem 1 e 2.

Em síntese, parece que, com a realização das atividades da Situação de Aprendizagem 3, os alunos aumentaram seu conhecimento lexical, tiveram uma aprendizagem sobre o gênero textual, com foco especial nos fatos nutricionais relacionados ao reconhecimento do gênero e sua estrutura textual. As dificuldades relatadas parecem estar novamente relacionadas ao conhecimento lexical dos alunos. Na Situação de Aprendizagem 3, pode-se entender que os alunos participaram ativamente, havendo um envolvimento entre os alunos e as atividades.

#### **3.1.4 Situação de Aprendizagem 4**

Como já mencionado na seção 2.2.2 do capítulo 2, a Situação de Aprendizagem 4 apresenta apenas uma atividade - a produção de um cardápio saudável para a cantina da escola. Os alunos, em grupos, devem retomar as Situações de Aprendizagem anteriores e as características do gênero textual cardápio tratado na atividade 2 da Situação de Aprendizagem 1, para elaborar a atividade de produção escrita. Os alunos também devem trocar seus rascunhos com outros grupos para que esses façam correções antes de ser elaborada a versão final do texto.

Para obter dados sobre a dificuldade ou não de realizar a produção final foi feita a questão 5 do questionário 4. 8 alunos mencionaram ter sido fácil essa produção final, sendo que apenas Daniela não soube definir, conforme excertos a seguir:

*Aline: Fácil. Porque com o que aprendi antes ajudou a entender mais.*

*Bruna: Fácil. Pois já sabia tudo (ou quase tudo).*

*Décio: Fácil. Pois eu já estava preparado e junto com os meus amigos para fazê-la.*

*Edson: Fácil. Porque eu já sabia como era em inglês*

*Maria: Fácil. Com as outras atividades, foi mais fácil de ler e entender.*

*Mathias: Fácil. Porque eu já sabia tudo.*

*Norma: Fácil. Porque são respostas pessoais, sobre o que aprendemos.*

*Tatiana: Fácil. Porque com o que aprendi antes ajudou a entender mais e fazer.*

*Daniela: Não foi fácil e nem difícil foi mais ou menos.*

Para Daniela, a produção escrita não foi fácil nem difícil. Solicitei que a aluna esclarecesse sua resposta, mas ela teve dificuldade em verbalizar o que queria dizer com “não foi fácil e nem difícil”, dizendo que não sabia explicar.

As demais respostas indicam que os alunos sentiam-se preparados para a realização da proposta final, pois, além de avaliarem a atividade como fácil, mostram que as atividades anteriores auxiliaram na produção escrita.

Para demonstrar isso, os alunos utilizaram as expressões: “o que aprendi antes”, “já estava preparado”, “já sabia”, “com as outras atividades foi mais fácil”, “são respostas sobre o que aprendemos”.

Com relação à participação, na entrevista, todos os alunos disseram considerar sua participação como sendo boa. Minhas anotações relatam que houve um bom entrosamento dos alunos, eles auxiliaram uns aos outros nomeando os alimentos em inglês, discutindo se o alimento era saudável ou não, e qual alimento é consumido nas diferentes refeições. Ainda, nas minhas notas de campo, relatei que a atividade de trocar os cardápios produzidos com outro grupo para fazer correções foi uma atividade prazerosa que contribuía para a aprendizagem tanto linguística quanto social dos alunos, já que a interação entre os grupos estava ocorrendo.

De acordo com os alunos, corrigir o texto de seus colegas (questão 4 do questionário 4) contribui para a aprendizagem relacionada ao vocabulário e à sua grafia, conforme trechos a seguir:

*Aline:Algumas coisas erradas e corriji-las com as palavras certas que eu não sabia e comecei a escrevê-las certas.*

*Bruna:Não sei, mas contribuiu...corrigindo alguma palavra escrita errada*

*Daniela: Não sei . Acho que nas palavras que eu sabia.*

*Décio: Me ajuda a compreender o erro para não cometê-lo.*

*Edson: Corrigindo a palavra que eu sabia.*

*Maria: Porque da para mim saber o que é certo e errado.*

*Mathias: É muito bom, pois você está ensinando o seu amigo a fazer certo.*

*Norma: Contribuiu para saber como deve ser a escrita de maneira correta.*

*Tatiana: Algumas coisas erradas e corriji-las com as palavras certas que eu não sabia e comecei a escrevê-las certas.*

Em síntese, com a Situação de Aprendizagem 4, os alunos perceberam que tiveram um aprendizado relacionado ao conhecimento lexical. Também, aprenderam sobre o gênero cardápio, visto que organizaram e selecionaram informações que caracterizam esse gênero textual para compô-lo.

Os alunos tiveram uma boa participação e não encontraram dificuldade na realização da produção final devido aos conhecimentos obtidos nas Situações de Aprendizagens anteriores.

### **3.2 A avaliação da aprendizagem pelos alunos com o uso do Caderno do Professor do 3.º bimestre da 7.ª série**

Para verificar como os alunos avaliam sua aprendizagem com o *Caderno do Professor* do 3.º bimestre (SÃO PAULO, 2008d) como um todo, elaborei o questionário 4 (perguntas 1,2,3,6,7,8,9,e10) e o questionário 5 (perguntas 2, 3, 4, 5), bem como as perguntas (1 a 11) da entrevista.

Os dados obtidos permitiram-me perceber como os alunos avaliam sua aprendizagem com as quatro Situações de Aprendizagem e sobre sua participação nas atividades.

Com relação à aprendizagem, foi perguntado aos alunos se eles sentem que aprenderam inglês (questão 2 do questionário 4) com as atividades propostas nas Situações de Aprendizagem. Dos 9 alunos, 7 alunos assinalaram que aprenderam muito e, ao serem solicitados exemplos dessa aprendizagem, indicaram palavras novas, o nome dos alimentos e das refeições, a leitura de cardápio e *tabelas*

*nutricionais*, hábitos alimentares de culturas diferentes. Bruna e Daniela assinalaram que aprenderam um pouco, exemplificando com o verbo modal *should* e algumas palavras referentes ao vocabulário, conforme respostas a seguir:

*Aline: Palavras novas, escrevê-las etc.*

*Bruna: You should, many, etc.*

*Daniela: Palavras novas, breakfast, rice e outras.*

*Décio: Sim. Aprendi diversas comidas, outros costumes, palavras relacionadas a comida.*

*Edson: Aprendi como falar: nome dos alimentos e etc.*

*Maria: A ler cardápios, tabelas nutricionais.*

*Mathias: Não aprendi tudo, mas sobre comida aprendi bastante vocabulário.*

*Norma: Aprendi o nome dos alimentos, das refeições, etc.*

*Tatiana: Palavras novas, escrevê-las etc.*

Também foi indagado se os alunos aprenderam inglês com as atividades (questão 2 do questionário 4) e foi solicitado que eles dessem exemplos do que haviam aprendido em inglês:

*Aline: Sim. Aprendi a entender os cardápios, tabelas nutricionais, palavras novas em inglês e escrevê-las etc.*

*Daniela: Sim. Como se chama algumas comidas em inglês.*

*Décio: Sim. Comidas novas, breakfast, lunch, dinner, etc.*

*Edson: Sim. O nome dos alimentos se são saudáveis ou não e etc.*

*Maria: Sim. As tabelas, cardápios e etc...*

*Mathias: Sim. Palavras novas, expressões novas...*

*Norma: Sim. Aprendi como é um cardápio em inglês, como se fala vários alimentos, como é uma tabela nutricional em inglês, etc*

*Tatiana: Sim. A entender os cardápios, tabelas nutricionais, palavras novas em inglês escrevê-las etc.*

*Bruna: Não aprendi, porque já conhecia quase todo o vocabulário.*

Pode-se notar que todos, com exceção de Bruna, afirmam ter aprendido inglês com as atividades. Os exemplos dos alunos coincidem com os exemplos que

revelam se eles sentem que aprenderam inglês (questão 1 questionário 4), ou seja, parece que os alunos percebem um aumento no seu vocabulário com relação aos nomes dos alimentos e das refeições em inglês. Edson, por exemplo, menciona que também aprendeu a distinção entre alimentos saudáveis e não saudáveis.

Bruna, por sua vez, menciona que não aprendeu inglês, pois já conhecia quase todo o vocabulário usado nas atividades. A palavra “quase” pode indicar que houve algum aprendizado com relação ao vocabulário que talvez não seja percebido pela aluna, ou que Bruna realmente não tenha aprendido nada com as atividades.

Na tentativa de obter mais informações sobre a aprendizagem dos alunos, também perguntei (questão 6 do questionário 4) em que as atividades contribuíram para o aprendizado de inglês:

*Aline: O vocabulário das lições das folhas.*

*Bruna: Vocabulário.*

*Daniela: Nas palavras novas.*

*Décio: Um grande conhecimento sobre coisas da alimentação e palavras que eu ainda não sabia.*

*Edson: A tradução.*

*Maria: Por ser mais fácil de mim entender as palavras e é bem mais legal.*

*Mathias: Em tudo.*

*Norma: A saber o nome dos alimentos, aprender sobre comida saudável (health) e comida não saudável (junk), etc.*

*Tatiana: O vocabulário das lições das folhas.*

Segundo os excertos acima, vê-se que, mais uma vez, as atividades contribuíram para a aquisição de vocabulário. Já com relação à aprendizagem em geral, Décio e Norma reconhecem que houve um aprendizado sobre o tema abordado nas Situações de Aprendizagem, ou seja, sobre os hábitos alimentares, sendo que Norma menciona, ainda, a distinção entre alimentos saudáveis e não saudáveis.

Reiterando isso, nos excertos a seguir, os alunos relatam os conhecimentos que as atividades proporcionaram:

*Aline: As ilustrações das folhas ajudaram a entender mais o significado das palavras.*

*Bruna: Vocabulário.*

*Daniela: Aprendi os alimentos em inglês.*

*Décio: Comidas, culturas diferentes, tipos de textos, palavras novas.*

*Edson: Muitos, mais os mais importantes foram a tradução das palavras.*

*Maria: Aprendi com as atividades por ser mais fácil de entender e a prof. ter como explicar melhor as palavra com as figuras.*

*Mathias: Aprendi como se deve alimentar-se, palavras novas, frases novas.*

*Norma: Como se fala vários alimentos, como é uma tabela nutricional e um cardápio em inglês, como é em inglês o nome das refeições, etc.*

*Tatiana: As ilustrações das folhas ajudaram a entender mais.*

Todos os alunos mencionam, novamente, conhecimento referente ao vocabulário sobre alimentação relacionando o saber significado ao aprender.

Aline, Maria e Tatiana disseram que as ilustrações ajudaram a entender o vocabulário, mostrando que os recursos visuais são relevantes para a aprendizagem dos alunos. Décio e Norma, por sua vez, mencionam novamente o aprendizado dos gêneros textuais e do tema abordado.

Bruna relata que as atividades trouxeram um aprendizado voltado ao vocabulário, contradizendo o que foi relatado pela aluna anteriormente quando foi indagada sobre sua aprendizagem de inglês com as atividades propostas, conforme reproduzido a seguir:

*Bruna: Não aprendi, porque já conhecia quase todo o vocabulário.*

Ainda para obter mais dados referentes ao aprendizado de inglês, foi solicitado que os alunos fornecessem mais exemplos de sua aprendizagem (questões 3 e 4 do questionário 5), conforme trechos a seguir:

*Aline: Tabela nutricionais e palavras diferentes em inglês.*

*Bruna: You should...; e bastante vocabulário.*

*Daniela: Eu aprendi várias palavras como: breakfast, junk food e etc.*

*Décio: Comidas:milk, peanut, etc., breakfast, lunch, dinner. Tipos de texto, etc.*

*Edson: Aprendi: como se fala almoço, café da manhã, o nome dos alimentos, se é saudável ou não e etc.*

*Maria: Na hora de ler os textos, olhar as imagens e entender rapidamente e etc.*

*Mathias: Aprendi muitas coisas novas como: frases, palavras, expressões...*

*Norma: Palavras novas como a lot of/ many/ much, que querem dizer grande quantidade, little/ few, pouca quantidade.*

*Tatiana: Palavras novas, saber ler em inglês procurar coisas no texto etc.*

Os alunos, novamente, mencionam um aprendizado voltado ao significado das palavras. Entretanto, Maria afirma que aprendeu aspectos relacionados à leitura de textos ao dizer: “olhar as imagens”, “entender rapidamente”. Aline e Décio parecem ter aprendido algo relacionado aos gêneros textuais, embora não tenham explicitado o quê aprenderam. Pelas respostas pode-se levantar a hipótese de que eles aprenderam a reconhecer os gêneros abordados nas situações de Aprendizagem.

É interessante observar que, Bruna menciona ter aprendido vocabulário e o verbo modal *should*, contrariando algumas respostas dadas sobre não ter aprendido nada.

Em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos, o *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008d) sugere uma tabela para autoavaliação - processo sugerido por KERN (2000) e também mencionado pelos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b) como parte da aprendizagem.

Nessa tabela, os alunos indicam quais expectativas de aprendizagem listadas pelo *Caderno* foram alcançadas. Segundo orientações do *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008d, p.34), nessa tabela estão organizados em 13 itens as habilidades e competências que se espera que os alunos tenham aprendido durante as Situações de Aprendizagem. Sugere-se, ainda, que o professor leia com os alunos cada item, mostrando quais atividades relacionam-se a esse item, com o objetivo de ajudar os alunos a lembrar o que foi feito ao longo das atividades do material. Caso o aluno avalie que aprendeu um determinado item e consegue realizá-lo, ele deve assinalar com um “X” a coluna “Consigo”. Caso ele avalie que aprendeu um pouco e que precisa de ajuda para realizá-lo, ele deve assinalar com um “X” a coluna “Consigo, mas com ajuda” e, se não aprendeu bem, deve assinalar com um “X” a coluna “Não consigo”.

Para visualização das respostas coletadas, elaborei o quadro da página seguinte, que mostra o aprendizado identificado pelos alunos em cores. As cores utilizadas representam a classificação:

- **amarela** - o que os alunos identificam que conseguem realizar, considerado aqui como aprendizagem alcançada;
- **azul** - o que os alunos identificam que conseguem realizar com ajuda de alguém, considerado aqui como aprendizagem parcialmente alcançada;
- **vermelha** – o que os alunos não conseguem realizar, considerado aqui como aprendizagem não alcançada.

Na primeira coluna, indica-se o que os alunos devem autoavaliar – expectativas de aprendizagem elencadas pelo *Caderno* -, e as demais colunas mostram as respostas dos alunos. Para a melhor configuração da tabela, optei em utilizar a primeira letra dos nomes dos participantes: A=Aline; B=Bruna, D= Daniela, De=Decio; E=Edson; M=Maria; Mt=Mathias; N=Norma e T=Thais.

<b>Legenda:</b>		
<b>A – Consigo.</b>	<b>B - Consigo, mas com ajuda.</b>	<b>C - Ainda não consigo.</b>

Expectativas de aprendizagem	Alunos									
	A	B	D	De	E	M	Mt	N	T	
1. Identificar as características de um cardápio.	Amarela	Amarela	Azul	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela
2. Exemplificar diferenças nos hábitos alimentares de diferentes culturas.	Amarela	Amarela	Azul	Azul	Amarela	Azul	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela
3. Descrever o que costumo comer nas refeições e/ou justificar meus hábitos alimentares.	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Azul	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela
4. Nomear as três principais refeições em inglês.	Azul	Amarela	Azul	Amarela	Amarela	Azul	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela
5. Identificar e compreender os dados apresentados na pirâmide alimentar.	Azul	Amarela	Azul	Azul	Azul	Amarela	Azul	Amarela	Amarela	Azul
6. Classificar alimentos de acordo com os seis grupos da pirâmide alimentar.	Amarela	Amarela	Vermelha	Azul	Azul	Amarela	Azul	Amarela	Amarela	Azul
7. Reconhecer o significado de a lot of, many, some, little, no, etc. para indicar quantidades.	Azul	Amarela	Azul	Amarela	Azul	Azul	Amarela	Amarela	Amarela	Vermelha
8. Reconhecer e utilizar o verbo modal should para oferecer sugestões.	Vermelha	Amarela	Azul	Amarela	Amarela	Vermelha	Azul	Vermelha	Vermelha	Vermelha
9. Diferenciar alimentos saudáveis e não saudáveis (junk food).	Azul	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela
10. Identificar as características de uma tabela nutricional.	Azul	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela
11. Organizar e selecionar informações para elaborar um cardápio.	Azul	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela
12. Sugerir correções nos textos dos meus colegas.	Azul	Amarela	Azul	Amarela	Amarela	Azul	Azul	Amarela	Amarela	Amarela
13. Analisar as correções sugeridas pelos meus colegas sobre o meu texto.	Azul	Amarela	Azul	Azul	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela	Amarela

**Quadro 3.1** – Resultado da autoavaliação dos alunos em relação às expectativas de aprendizagem apontadas pelo *Caderno do Professor do 3.º bimestre da 7.ª série*

Dos 9 alunos, 8 indicaram que conseguem *identificar as características de um cardápio* (expectativa 1), logo a aprendizagem desse item foi alcançada. Décio foi o único aluno a indicar que precisa de ajuda para identificar esse gênero. É interessante apontar que Décio o identificou durante a realização das atividades e também o descreveu, conforme mostrado na seção 3.1.1 deste capítulo e reproduzido a seguir:

Décio: Tem o tipo de comida, separado por porções de café da manhã e etc, tem o preço, tem as comidas, etc.

6 alunos indicaram *exemplificar diferenças nos hábitos alimentares de diferentes culturas* como um item aprendido. Já Daniela, Décio e Maria indicam que precisam de ajuda. Cabe aqui lembrar que, ao longo das atividades das Situações de Aprendizagem, as diferenças nos hábitos alimentares em culturas diferentes foi tratada apenas na atividade 3 da Situação de Aprendizagem 1, na qual os alunos deveriam associar as imagens da atividade 1 aos itens do cardápio da atividade 2 (cf. seção 3.1.1). Nessa atividade, esses alunos indicaram terem dificuldade na associação entre as imagens e o texto; talvez por isso os alunos tenham assinalado a coluna “Consigo, mas com ajuda”.

Sobre a expectativa 3, *descrever o que costume comer nas refeições e/ou justificar meus hábitos alimentares*, 8 alunos assinalaram a coluna “Consigo”. Esse item refere-se à atividade 4 da Situação de Aprendizagem 1 (cf. seção 3.1.1). Apenas Maria indica que precisa de ajuda. Talvez isso possa ser explicado pelo pouco conhecimento lexical que a aluna relatou ter, acabando por influenciar nessa avaliação. Os dados obtidos (questão 15 do questionário 1) com relação à Situação de Aprendizagem 1 indicam que para Maria a atividade de descrever seus hábitos alimentares foi difícil devido aos conhecimentos linguísticos da aluna:

Maria: Foi um pouco difícil, para você ler e identificar o que se pede. Foi um pouco difícil de ler e saber qual palavra encaixar em inglês. Eu sabia o que tinha que fazer, mas não sabia qual palavra encaixar.

Já *nomear as três principais refeições em inglês* (expectativa 4) parece ter sido aprendida por 6 alunos que assinalaram que conseguem realizá-la. Contudo, Aline, Daniela e Maria indicam precisar de ajuda para nomear as três principais refeições em inglês.

O inverso parece ocorrer na expectativa 5, *identificar e compreender os dados apresentados na pirâmide alimentar*. 6 alunos indicaram que precisam de ajuda para identificar e compreender os dados da pirâmide alimentar, reiterando os dados discutidos na seção 3.1.2 deste capítulo, mostrando que a aprendizagem foi parcial. Já Bruna, Maria e Norma assinalam que conseguem, ou seja, que houve aprendizagem para elas.

A expectativa 6, *classificar alimentos de acordo com os seis grupos da pirâmide alimentar*, foi indicada por Aline, Bruna, Maria e Norma como um item aprendido, ao passo que Decio, Edson, Mathias e Tatiana indicam a necessidade de ajuda. Já Daniela assinala que não consegue fazer esse item, o que pode indicar que não houve aprendizado para essa aluna.

*Reconhecer o significado dos pronomes indefinidos para indicar quantidades* (expectativa 7) foi indicado por 4 alunos (Bruna, Decio, Mathias e Norma) como um item que conseguem realizar ou sobre o qual houve aprendizado. Aline, Daniela, Edson e Maria indicam necessitar de ajuda para reconhecer o significado dos pronomes indefinidos, mostrando que para esses alunos a aprendizagem foi parcial. Tatiana indica que não aprendeu ao assinalar a coluna “Ainda não consigo”.

A expectativa 8, *reconhecer e utilizar o verbo modal should para oferecer sugestões*, foi assinalada por Aline, Maria, Norma e Tatiana como um item não aprendido. Daniela e Mathias indicam que tiveram uma aprendizagem parcial, visto que precisam de ajuda, enquanto que Bruna, Decio e Edson indicam que aprenderam.

Com relação às expectativas, 9, 10 e 11 (*diferenciar alimentos saudáveis e não saudáveis; identificar as características de uma tabela nutricional; organizar e selecionar informações para elaborar um cardápio*), 8 alunos assinalaram que conseguem realizá-las, logo foram aprendidas. Apenas Aline indica ter alcançado parcialmente essas expectativas, precisando de ajuda para realizá-las.

Na expectativa 12, *sugerir correções nos textos dos colegas*, 5 alunos assinalaram que conseguem realizá-la. Contudo, Aline, Daniela, Maria e Mathias indicam que seu aprendizado foi parcial, pois indicaram que precisam de ajuda para realizá-la.

Por fim, *analisar as correções sugeridas pelos colegas* (expectativa 13) foi assinalada por 6 alunos como alcançada por eles. Entretanto, Aline, Daniela e Décio

indicaram que precisam de ajuda, mostrando que esses três alunos tiveram um aproveitamento parcial em relação a esse aspecto.

A autoavaliação feita pelos alunos indica que dos 9 alunos participantes desta pesquisa apenas um (Bruna) indicou que conseguiu atingir todas as expectativas de aprendizagem.

Bruna ora informa que as atividades não contribuíram para seu aprendizado, pois já conhecia o vocabulário, ora relata que aprendeu palavras novas. Também, há excertos da aluna que podem mostrar um aprendizado relacionado aos pronomes indefinidos, ao verbo modal *should* e ao conhecimento cultural relacionado aos hábitos alimentares de outros países. As respostas dadas por Bruna até agora demonstram que ela tem muita segurança em seu conhecimento (afirmou várias vezes que dominava o vocabulário, que o tema não era novidade e que não aprendeu nada novo). Talvez por ter um conhecimento lexical sobre o assunto (conforme mencionado na atividade de sensibilização na seção 3.1.1), algumas atividades ao longo das Situações de Aprendizagem não tenham oferecido nenhuma aprendizagem nova a Bruna. Enquanto que outras podem ter proporcionado um conhecimento novo. Em contrapartida, Aline e Daniela foram as alunas que indicaram o menor número (4) de expectativas alcançadas..

Quantitativamente, os dados coletados na autoavaliação dos alunos (exceto Bruna) indicam que não houve nenhuma expectativa atingida sem ajuda.

As expectativas que mais foram assinaladas como atingidas com ajuda foram as de números 5 (*identificar e compreender os dados apresentados na pirâmide alimentar*), 6 (*classificar alimentos de acordo com os seis grupos da pirâmide alimentar*), 7 (*reconhecer o significado de a lot of, many, some, little, no, etc. para indicar quantidades*) e 12 (*sugerir correções nos textos dos meus colegas*), sendo que as de números 6 e 7 foram indicadas respectivamente por um aluno como não atingidas (Decio indicou a 6 e Thaís, a 7). Esse resultado em relação a essas expectativas, voltadas para aspectos sobre o gênero textual pirâmide alimentar e para conhecimento sistêmico sobre os pronomes indefinidos, mostram que isso precisa ser mais trabalhado e reiteram o que foi revelado na seção 3.1.2 sobre a Situação de Aprendizagem 2.

Ainda, a expectativa 8, *reconhecer e utilizar o verbo modal should para oferecer sugestões*, foi indicada por 4 alunos como aquela que eles não conseguem

realizar. Além disso, 2 alunos indicaram precisar de ajuda para realizá-la. Isso confirma que essa expectativa não foi alcançada, talvez pela necessidade de ser mais bem explorada para promover sua aprendizagem.

Esses resultados indicam que, para 8 dos 9 alunos participantes, o aprendizado da unidade se deu de modo parcial, indicando que talvez esse *Caderno do Professor* necessite ser revisto para promover mais oportunidades relacionadas, principalmente, aos conhecimentos linguísticos sobre os pronomes indefinidos e o verbo modal *should* e as características do gênero textual pirâmide alimentar.

Em relação ao grau de dificuldade das atividades das Situações de Aprendizagem como um todo, os alunos assinalaram como sendo de fácil realização (questão 5 do questionário 4) devido às explicações da professora e ao conhecimento do vocabulário:

*Aline: Pois com o que a professora explicou entendi bastante.*

*Bruna: Pois o vocabulário é fácil e, com ele, se entende tudo.*

*Daniela: as atividades foram fáceis.*

*Décio: Sempre tinha alguém para ajudar quando não se sabia algo.*

*Edson: Porque a professora explicou bem.*

*Maria: Com a ajuda da professora, foram mais fáceis.*

*Mathias: Porque a professora ensinou tudo sobre alimentação.*

*Norma: Porque consegui compreender todas as atividades.*

*Tatiana: Pois com o que a professora explicou entendi bastante.*

Parece que o papel do professor foi percebido pelos alunos, ilustrado pelo uso das expressões “a professora explicou e eu entendi bastante”, “a professora explicou bem”, “com a ajuda da professora, foram mais fáceis”, “a professora ensinou tudo”. Talvez isso indique que os alunos atribuem ao professor o papel sugerido para ele pela *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a, p.13): ele atua como um parceiro, ou “aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender”.

Também parece que os alunos percebem que as situações de Aprendizagem contribuíram para o conhecimento lexical, contemplando, assim, o princípio 2 do *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008d) que enfatiza que a aprendizagem é mais lexical do que sintática.

Ainda com relação à avaliação das atividades, 8 participantes mencionam terem aprendido mais inglês com as atividades das Situações de Aprendizagem (questão 2 do questionário 5), conforme abaixo:

*Aline: Eu aprendi mais; pois como, ano passado, ficamos mudando de professoras a aula mudava a cada professora.*

*Bruna: Mais. Não sei porque mas estou entendendo as coisas bem mais facilmente.*

*Daniela: Mais porque a professora explicou tudo.*

*Décio: Sim mais, porque não acumula muita coisa, divide por partes.*

*Edson: Mais. Porque nos ensina coisas novas, o ruim é que é a mesma coisa pra todas as 7<sup>as</sup>.*

*Maria: Mais. Porque é bem mais legal e fazendo desse jeito a professora pode entender melhor minha dificuldade com as palavras.*

*Norma: Mais, porque como no ano passado não mudávamos muito de matéria, perdíamos o interesse na matéria.*

*Tatiana: Ajudou mais porque explica melhor e tem mais conteúdo etc.*

*Mathias: Nenhum dos dois, pois isso só ajudou a organizar o ensino e não aumentar a aprendizagem.*

Dessas respostas, apenas Mathias indica que ele não aprendeu com o material didático, embora esse participante indique que esse material auxiliou na organização do ensino. Contudo, na entrevista, e em dados coletados anteriormente o aluno afirma que, com as atividades, aprendeu vocabulário e conhecimento de mundo sobre alimentação, conforme reprodução de trechos a seguir:

*Mathias: Aprendi muitas coisas novas como: frases, palavras, expressões...*

*Mathias: Aprendi como se deve alimentar-se, palavras novas, frases novas.*

Em relação à participação individual (questão 8 do questionário 4), os alunos consideram sua participação individual como boa:

*Aline: Boa. Prestei atenção, fiz a lição etc.*

*Bruna: Boa. Fiz tudo e participei das perguntas que a professora fez.*

*Daniela: Boa. Prestei muita atenção para não errar depois.*

*Maria: Boa. Ando fazendo todas as lições corretamente, ver imagens e entender o texto e etc...*

*Mathias: Boa. Porque eu fiz tudo e ajudei meus amigos também.*

*Norma: Boa. Porque tentei participar e dar o melhor de mim em todas as atividades.*

*Tatiana: Boa. Prestei atenção, fiz a lição etc.*

*Décio: Regular. Porque eu ainda não faço tudo sozinho e não sei muita coisa em inglês.*

*Edson: Regular. Porque eu falo muito.*

Décio considera sua participação como regular, indicando uma preocupação em não conseguir realizar todas as atividades sozinho e por não saber as palavras em inglês, voltando novamente o foco para a aprendizagem de conhecimentos lexicais.

Edson também considera sua participação regular, porém a relaciona ao seu comportamento em sala de aula.

Apesar de Décio e Edson considerarem sua participação regular, a avaliação positiva apresentada pelos outros alunos está atrelada ao “bom comportamento” na aula, como se pode perceber pela recorrência do relato de terem “prestado atenção à aula”, “feito a lição”, “ajudado os colegas”, “participado da aula”.

Pode-se perceber que a participação dos alunos está relacionada à motivação e interesse de participar da aula. Para a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a), o trabalho em sala de aula deve ser de natureza colaborativa para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. Para os alunos, parece que participar é trabalhar com o colega no sentido de responder alguma pergunta feita, ou seja, é trabalhar para a aula e não com a aula.

Nesta seção, buscou-se verificar como os alunos avaliam sua aprendizagem com o *Caderno do Professor* do 3.º bimestre (SÃO PAULO, 2008d) como um todo.

Em síntese, os alunos avaliam que aumentaram seus conhecimentos relacionados ao tema hábitos alimentares e seu conhecimento linguístico, lexical e sistêmico, porém, há indícios de que o conhecimento sistêmico relacionado aos pronomes indefinidos e ao verbo modal *should* necessitam ser mais trabalhados para que haja uma aprendizagem maior.

Os alunos avaliaram que aprenderam a reconhecer os gêneros textuais, cardápio, infográfico (pirâmide alimentar) e parte do gênero embalagens de produtos alimentícios (tabela nutricional), abordados nas Situações de Aprendizagem, porém, a identificação e a compreensão dos dados que estão neles ocasionaram dificuldades para os alunos. Essas dificuldades foram relacionadas ao significado das palavras e à diagramação e visualização das imagens (principalmente as apresentadas no infográfico).

Como um todo, os alunos avaliam que aprenderam inglês com as atividades das Situações de Aprendizagem.

### **3.3 A avaliação do *Caderno do Professor do 3.º bimestre da 7.ª série***

#### **3.3.1 A avaliação da professora**

Para iniciar esta seção, apresento os critérios estabelecidos por Ramos (2009, p. 184-185), que norteiam a avaliação da unidade didática contida no *Caderno do Professor do 3.º bimestre da 7.ª série* (SÃO PAULO, 2008d). São eles:

##### **Critérios para avaliar unidades**

1. **O público-alvo:** A quem se dirige? (faixa etária, sexo, conhecimento prévio da língua etc.)
2. **Os objetivos da unidade:** Quais são? Estão explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para a formação do cidadão?
3. **Dos recursos:** Há indicações do que será usado ou necessário para a utilização da unidade?
4. A visão de ensino-aprendizagem e a de linguagem: quais são?
5. **O “syllabus”** que subjaz à unidade: Estrutural? Funcional? Situacional? De gêneros? De tarefas? Outros?
6. **A progressão dos conteúdos:** Do mais fácil para o mais difícil? De conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textuais e sistêmicos? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Contextualizada?
7. **Quanto aos textos:**
  - Didáticos? Autênticos? Adaptados com simplificações?

- Diversificados tanto quanto ao tipo como tópicos? Contextualizados? Temática abrangente?
- Focalizam ou promovem interdisciplinaridade? Transversalidade?
- Adequados para a faixa etária?
- Qualidade gráfica e visual: ilustrações, diagramação organizada etc.?
- Têm a ver com as atividades propostas?

**8. Quanto às atividades:**

- Têm objetivos explícitos? Implícitos?
- As instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem à prática e à aprendizagem?
- Que tipos são usadas? Controladas? Não controladas? Exercícios? Tarefas? De compreensão para produção da prática de habilidades para o uso?
- Promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas?
- Quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?

**9. Material suplementar:** É necessário? É possível?

**10. Flexibilidade da unidade:** Propicia adaptações? Uso de outra sequência? etc.

**11. Teacher's notes:** Possui? Indica procedimentos para aplicação das atividades e gerenciamento de sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?

Início minha avaliação, utilizando o primeiro critério estabelecido por essa autora: **o público-alvo**. A unidade didática está adequada em relação a esse critério, isto é, apresenta-se adequada para alunos da 7.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental II da rede estadual de São Paulo. É preciso lembrar que, como afirma Ramos (2009, p. 187), o “LD nacional não considera o público, mas sim o sistema escolar dividido por série, indicando uma generalização ou idealização de público-

alvo”. Apesar disso, o tema hábitos de alimentação foi bem recebido, motivou o trabalho, envolveu a turma, logo considero que o material está adequado ao público-alvo, embora, no caso desta turma, o conhecimento prévio de inglês que os alunos indicaram ter era pouco, pois, segundo dados coletados, os alunos conheciam poucas palavras em inglês (cf. seção 3.1.1 deste capítulo).

Com relação ao segundo critério, **os objetivos da unidade**, estes aparecem explicitamente, embora apenas para o professor (já que constam apenas do *Roteiro para aplicação*). Quanto ao fato de os objetivos serem alcançáveis ou não, para os alunos dessa turma, eles não foram alcançados, pois ao término houve indicações de problemas em relação aos conhecimentos sistêmicos e sobre as características dos gêneros textuais. A contribuição para a formação do cidadão foi considerada nos objetivos da unidade. Tanto os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b) quanto a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) enfatizam a relevância da formação cidadã. Em relação a isso, as atividades podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos, já que há vários momentos para a discussão e reflexão sobre os diferentes hábitos alimentares e a alimentação saudável e não saudável. Nesses momentos, há a oportunidade de se desenvolver um processo de socialização, no qual os alunos interagem uns com os outros ampliando sua afetividade, o respeito e o reconhecimento do outro e das diferenças existentes entre eles. Assim, por meio da discussão e reflexão, os alunos podem enriquecer a si mesmos como cidadãos ao conhecer, descobrir e ressignificar novos conceitos, valores, costumes e sentimentos.

Em relação ao critério **recursos**, o material do *Caderno do Professor* (São Paulo, 2008d) apresenta um quadro com informações sobre cada uma das Situações de Aprendizagem, detalhando informações sobre o tempo previsto para a realização de cada atividade, os conteúdos, o tema, as competências e habilidades abordadas, bem como as estratégias de ensino, os recursos e a avaliação necessários para a utilização da unidade. Isso ajuda o professor a preparar suas aulas, prevendo inclusive os recursos a serem utilizados, o que, conforme Ramos (2009, p. 188), é importante para orientar os cortes ou adaptações que precisarão ser feitos para adequação a cada turma.

Sobre o critério **as visões de linguagem e ensino-aprendizagem**, os *Cadernos do Professor*, não apresentam nenhuma informação sobre a visão de

linguagem ou a de ensino-aprendizagem que os norteiam. Nos *Cadernos do Professor* há apenas a menção de que para o desenvolvimento dos conteúdos propostos pela *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008b) são considerados três princípios teóricos (“*Aprendizagem é orientada para o significado*”, “*Aprendizagem de língua é mais lexical do que sintática*” e “*A familiaridade com os gêneros, é mais importante para o desenvolvimento das habilidades de comunicação*”). Esses princípios são abordados no item *Metodologia e avaliação* do *Caderno do Professor do 1.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008c), retomados no *Caderno do Professor do 2.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008e) e mencionados no *Caderno do Professor do 3.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008d), portanto, são apresentados como componentes metodológicos e não como visões de linguagem e de ensino-aprendizagem que embasam o material. A figura a seguir exemplifica a informação contida no *Caderno do Professor do 3.º Bimestre* (São Paulo, 2008d, p.9):

### **Metodologia e avaliação**

Para desenvolver os conteúdos deste bimestre, os mesmos princípios explicitados nos Cadernos do primeiro e do segundo bimestres devem ser observados:

**Princípio 1:** *Learning is meaning-oriented.*

**Princípio 2:** *Language learning is much more lexical than syntactic.*

**Princípio 3:** *Familiarity with genres is important for the development of communication skills.*

**Figura 3.14** – Recorte dos princípios apresentados no *Caderno do Professor do 3.º bimestre* da 7.ª série.

Caso o professor queira identificar as bases teóricas desse material didático, precisará retomar a *Proposta Curricular de LEM* (SÃO PAULO, 2008b), à qual os *Cadernos* estão vinculados e, assim, identificar que a visão de linguagem adotada baseia-se no letramento, além de oferecer um vínculo com a visão sociointeracional de aprendizagem.

Entretanto, em minha opinião, mesmo na *Proposta Curricular de LEM* (SÃO PAULO, 2008b), as visões de linguagem e ensino-aprendizagem são apresentadas de modo resumido e esquematizado em um quadro (conforme reproduzido na seção 1.3.3 desta dissertação e baseado em KERN, 2000, p. 304), que não vem acompanhado de maiores explicações. Isso pode gerar dúvidas para o professor. Por exemplo, o que deve ser entendido pelos termos “Saber”, “Fazer” e “Fazer e refletir sobre o fazer”? O que é “ferramenta do pensar”? O que é “letramento” na *Proposta Curricular*? O que deve ser entendido como “práticas de leitura”, “forma” e “uso”?

Como as orientações contidas nesse documento são distribuídas a todos os professores da rede pública do estado de São Paulo, acredito que uma orientação mais detalhada faz-se necessária, já que não há garantias de que todos os professores estejam familiarizados com essas noções. Além disso, se a proposta do documento é para que o ensino de LEM seja o mesmo em todas as escolas estaduais, alguns conceitos deveriam estar mais explícitos e ser mais explicados para minimizar qualquer mal-entendido em termos de leitura ou até mesmo acrescentar alguma informação aos professores iniciantes ou não.

Em relação ao critério *syllabus*, o *Caderno* é estruturado por Situações de Aprendizagem orientadas por gêneros, o que vai ao encontro de um dos princípios expostos no *Caderno*, e as atividades são apresentadas encadeadas e contextualizadas. Cada Situação de Aprendizagem, no *Caderno*, traz atividades relacionadas ao tema de cada Situação. Para tanto, utilizam-se atividades relacionadas ao conhecimento de mundo, conhecimentos linguísticos focalizando o léxico e conhecimentos relacionados ao gênero textual. Contudo, os textos não são autênticos, o que se contrapõe a uma proposta de ensino-aprendizagem de línguas baseada em gêneros.

A **progressão dos conteúdos** (critério 6) no *Caderno*, parte do conhecimento prévio e de mundo dos alunos para o conhecimento linguístico e de organização

textual. Os aspectos relativos ao conhecimento prévio e de mundo vão do conhecimento individual para o coletivo e cultural, por meio de atividades em que os alunos devem discutir sobre os temas das Situações de Aprendizagem. Os conhecimentos de organização textual envolvem o reconhecimento e a leitura de diferentes gêneros textuais, para depois embasarem a proposta final de elaboração de um cardápio. Os aspectos relacionados ao conhecimento linguístico também são trabalhados a partir do que os alunos já sabem e têm foco na aquisição lexical, embora na Situação de Aprendizagem 2 haja uma atividade que explora a construção de frases, o significado dos pronomes indefinidos e do verbo modal *should*. Isso vai ao encontro do currículo, que prevê a ampliação de repertório lexical do aluno dessa série (7.<sup>a</sup>).

Entretanto, as atividades voltadas para a construção de frases, o significado de pronomes indefinidos e do modal *should* representaram as maiores dificuldades para os alunos. Nesse sentido, como já registrei, está a necessidade de uma adequação do *Caderno*, para que os alunos tenham mais oportunidades de explorar e aprender esses conteúdos.

Em uma dessas atividades<sup>8</sup> (atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2), os alunos devem testar seus conhecimentos linguísticos, adquiridos apenas com a explicação prévia do professor, para assinalar a opção correta, conforme exemplificado a seguir:

4. Circle the correct option to complete the sentences. Use the food pyramid to help you. Follow the example.

- a) Cheese and yogurt are in the milk / meat group.
- b) You should eat a lot of / few grains and a lot / only a little from the oil group.
- c) The grain group includes many / one different foods, for example: bread, pasta, rice and cereals.
- d) You should / should not eat a lot of vegetables and you should not eat any / a lot of meat.
- e) According to the food pyramid, you should / should not eat the same amount of grains and oils.
- f) The food pyramid recommends you eat no / some fruit and no / a little meat.
- g) I can see there is no / any junk food group and I can't see no / any soda in the pyramid.
- h) There is much / no information in the food pyramid.

Figura 3.15 – Atividade 4 apresentada na Situação de Aprendizagem 2.

8 Partes da unidade serão reapresentadas para facilitar a visualização dos comentários feitos.

Outro exemplo é a atividade 5 da mesma Situação de Aprendizagem, na qual os alunos deveriam escrever sugestões para as dúvidas apresentadas:

**5. Preparation for the writing task – part 2**

*Work in small groups. You are a team of nutritionists and you think that eating healthily is very important. For each problem or doubt in the balloons below, give a suggestion using “You should...” or “You shouldn’t...”.*

A nutritionist studies about foods, their nutrients and their effects on our health.

a) *I want to lose weight. Is it okay if I eat only lettuce for one week?*

b) *I never have breakfast, and for lunch and dinner I always have a hamburger and fries. With this diet, do I get balanced nutrients from all groups of the food pyramid?*

c) *I have three kids and they don't like vegetables. They only want to eat pasta. What can I do to make vegetables more attractive to them?*

d) *I've heard that sodas are not very good for your health. What should I drink instead?*

Figura 3.16 – Atividade 5 apresentada na Situação de Aprendizagem 2.

Para a realização dessas atividades, os alunos mostraram nos dados coletados a necessidade de um maior conhecimento linguístico, o que revela que essas atividades não estão adequadas a esse público-alvo e precisam ser revistas.

Sobre o critério relacionado aos **textos** utilizados no *Caderno* analisado, há diversidade de textos - um cardápio, um infográfico e duas tabelas nutricionais. Não há nenhuma menção ou indicação de que os textos sejam autênticos, o que pode indicar que foram elaborados com fins didáticos e/ou adaptados às Situações de

Aprendizagem. Apenas na Situação de Aprendizagem 2, há a indicação de que a figura do infográfico pode ser encontrada no *site* do Departamento de Agricultura Norte-Americano. Entretanto, essa indicação está no *Roteiro para aplicação*, ao qual apenas o professor tem acesso, cabendo a ele transmitir essa informação aos alunos. Explicitar essa referência para os alunos é importante, pois ela indica a autoria, o meio e data de circulação do texto, do que se podem inferir o público-alvo e aspectos de organização textual, contextualizando esse texto, o que é orientado pelos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b) e pela *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a).

Em relação à possibilidade de os textos promoverem ou não interdisciplinaridade, no *Caderno do Professor* (São Paulo, 2008d) há uma sugestão para que o docente realize um trabalho “multidisciplinar” com o auxílio de professores de Ciências e Biologia, devido ao tema hábitos de alimentação ser abrangente e possibilitar um diálogo com outras disciplinas. No entanto, essa possibilidade de trabalho integrado é apenas mencionada no *Caderno*, não aparecendo explicitamente em nenhuma das atividades propostas (também não há orientações sobre como essa integração possa ocorrer). Embora a interdisciplinaridade seja proposta nos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b) e na *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a), verifico que nos *Cadernos* há apenas a indicação de possíveis projetos multidisciplinares, mas não há uma sugestão de concretização, o que indica que esse aspecto não é trabalhado nos *Cadernos do Professor*.

Já no que se refere à qualidade gráfica dos textos, o material apresenta uma diagramação didática e sequencial, porém algumas ilustrações apresentam dificuldade de visualização e reconhecimento, mostrando que o *Caderno* tem um problema relacionado à linguagem visual, decorrente da edição. Um exemplo são as imagens que integram o infográfico:



Figura 3.17 - Infográfico apresentado na Situação de Aprendizagem 2 .

As imagens são pequenas, encontram-se muito juntas; as barras apresentadas trazem ilustrações com visualização comprometida, do que decorre que o professor precisa ajudar os alunos na identificação de cada elemento.

Outro problema de linguagem visual decorrente de edição encontra-se na atividade 1 da Situação de Aprendizagem 2:

1. Can you name these foods?

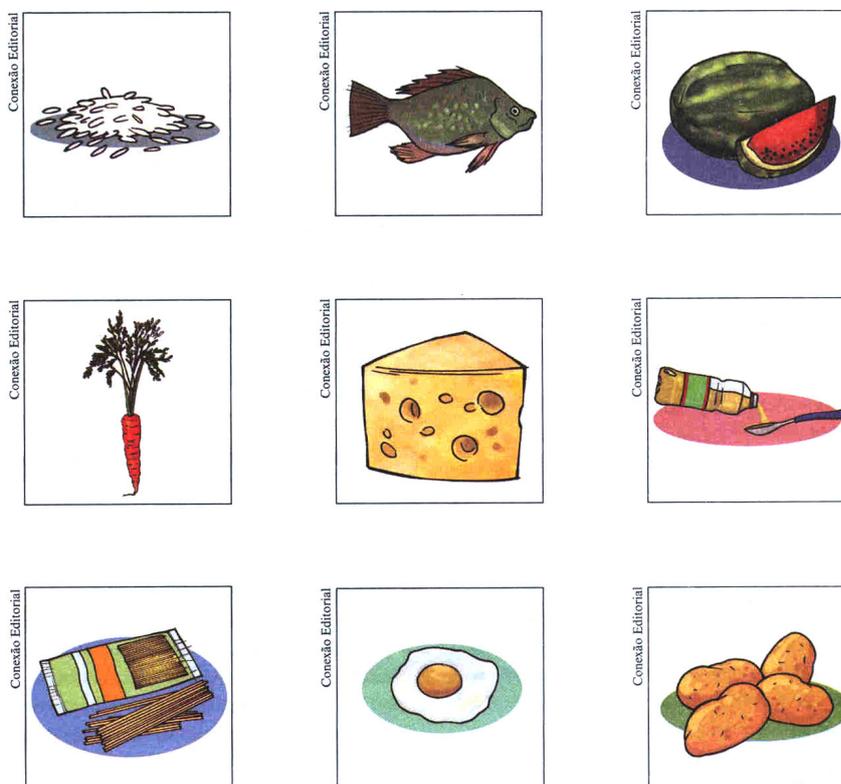


Figura 3.18 – Atividade 1 apresentada na Situação de Aprendizagem 2.

A figura do arroz e a do macarrão são pequenas e trouxeram dúvidas para os alunos. De qualquer maneira, a dificuldade esteve na identificação da figura e não na sua nomeação em inglês. O mesmo ocorreu na atividade 1 da Situação de Aprendizagem 1, na qual os alunos tiveram dificuldade de reconhecer os componentes do prato de letra A:

1. Which of the pictures below represent breakfast dishes? And which are lunch or dinner dishes?

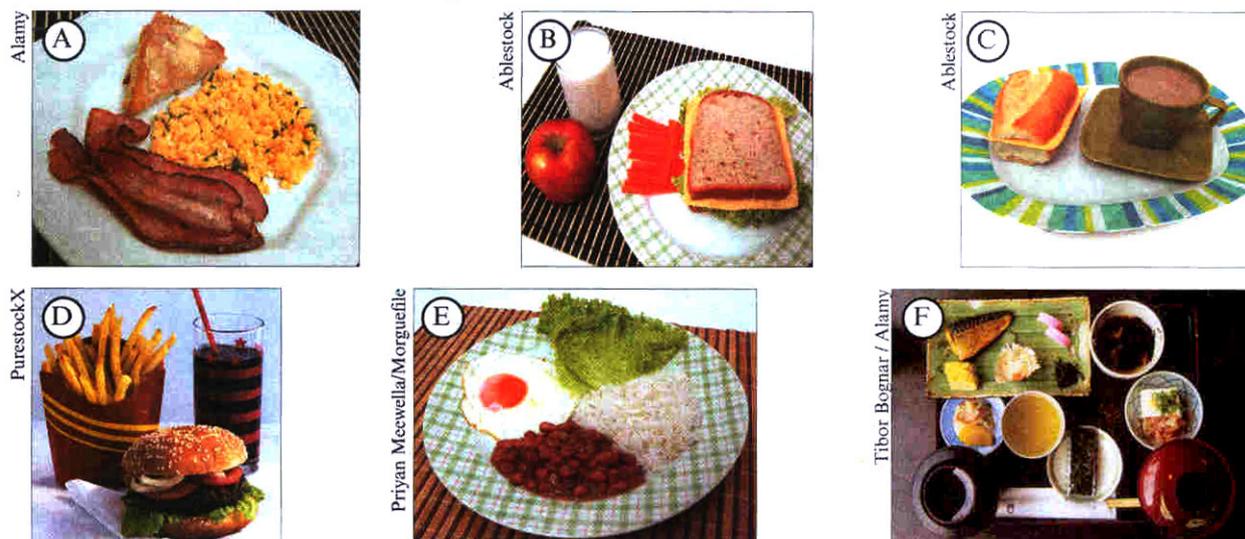


Figura 3.19 – Atividade 1 apresentada na Situação de Aprendizagem 1.

O conhecimento da imagem não é igual para todos os alunos, pois o conhecimento de mundo varia de acordo com as experiências vivenciadas por cada um. Hill (2003, p.178) argumenta que as imagens podem facilitar a aprendizagem de língua estrangeira ao estimular o aluno a definir o significado de uma palavra. Também os *PCN-LE* (BRASIL, 1998b, p. 91) sugerem a utilização de figuras, gráficos ou desenhos para auxiliar os alunos na compreensão escrita. No entanto, o uso de imagens como um benefício ou ferramenta para a aprendizagem não ocorreu no *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008 d), pois com uma definição ruim, os alunos não conseguiram identificar boa parte delas, o que pode ter dificultado sua percepção e sua aprendizagem.

Em relação às **atividades** propostas nas Situações de Aprendizagem, segundo os critérios propostos por Ramos (2009), elas seguem, no *Caderno*, um

encadeamento de informações, ou seja, não são apresentadas como algo estanque, desvinculadas de um contexto ou de uma situação. Durante as atividades, são retomados conceitos e informações já abordados, para que haja um movimento de retomada e avanço com o intuito de possibilitar que os alunos construam significados e consolidem sua aprendizagem.

Entretanto, os objetivos das atividades estão expostos no *Roteiro para aplicação*, ao qual apenas o professor tem acesso, cabendo a ele transmitir aos alunos os objetivos de cada atividade.

Da mesma forma, os enunciados das atividades dependem do professor para que os alunos entendam o que têm de fazer. Por exemplo, na Situação de Aprendizagem 1, a atividade 4 apresenta o seguinte enunciado:

4. Preparation for the writing task – Part 1

What do you usually have for breakfast and for lunch?

Essa instrução não deixa claro para os alunos o que eles devem fazer na atividade e nem o que significa “Part 1”. Cabe ao professor esclarecer que, durante as Situações de Aprendizagem, os alunos realizarão atividades que os auxiliarão na proposta final de elaboração de um cardápio saudável para a cantina da escola. Assim, para que as atividades sejam aplicadas é necessária a interferência do professor.

No *Roteiro para aplicação*, há a indicação de que as atividades sejam realizadas em duplas ou pequenos grupos, porém os enunciados das atividades não trazem essas informações para os alunos, cabendo ao professor indicá-las e estimular a interação entre os pares ou grupos. A quantidade de atividades propostas no material parece ser suficiente para que os alunos realizem a atividade de produção final (uma vez que a realizaram adequadamente). Entretanto, na Situação de Aprendizagem 2, cujo título é *The food Pyramid*, há atividades que apresentaram maior dificuldade para os alunos com relação à qualidade gráfica das imagens (o infográfico) e com relação ao conhecimento linguístico abordado (pronomes indefinidos e o verbo modal *should*).

Na atividade 4 da Situação de Aprendizagem 2, os alunos deveriam fazer inferências a partir das imagens apresentadas no infográfico para assinalar a opção

correta. Também os alunos deveriam reconhecer o significado dos pronomes indefinidos e do verbo modal para escolherem a opção correta:

4. Circle the correct option to complete the sentences. Use the food pyramid to help you. Follow the example.
- a) Cheese and yogurt are in the milk / meat group.
  - b) You should eat a lot of / few grains and a lot / only a little from the oil group.
  - c) The grain group includes many / one different foods, for example: bread, pasta, rice and cereals.
  - d) You should / should not eat a lot of vegetables and you should not eat any / a lot of meat.
  - e) According to the food pyramid, you should / should not eat the same amount of grains and oils.
  - f) The food pyramid recommends you eat no / some fruit and no / a little meat.
  - g) I can see there is no / any junk food group and I can't see no / any soda in the pyramid.
  - h) There is much / no information in the food pyramid.

Figura 3.20 – Atividade 4 apresentada na Situação de Aprendizagem 2.

Essa atividade foi difícil para os alunos, porquanto houve a necessidade de ser trabalhada cada sentença separada e demoradamente para que os alunos pudessem entender o que deveriam fazer. Os três objetivos previstos para essa proposta eram complexos, pois articulavam conceitos de naturezas diversas (leitura, com a expectativa de inferências; conhecimento do gênero, com o foco no infográfico e na identificação das informações; conhecimento sistêmico, no que se refere aos pronomes indefinidos e ao verbo modal e conhecimento lexical sobre o significado das palavras).

Da mesma maneira, a atividade 5 da Situação de Aprendizagem 2, na qual os alunos deveriam escrever sugestões as dúvidas apresentadas, também representou dificuldade para os alunos.

**5. Preparation for the writing task – part 2**

*Work in small groups. You are a team of nutritionists and you think that eating healthily is very important. For each problem or doubt in the balloons below, give a suggestion using “You should...” or “You shouldn’t...”.*

A nutritionist studies about foods, their nutrients and their effects on our health.

a) *I want to lose weight. Is it okay if I eat only lettuce for one week?*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) *I never have breakfast, and for lunch and dinner I always have a hamburger and fries. With this diet, do I get balanced nutrients from all groups of the food pyramid?*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) *I have three kids and they don't like vegetables. They only want to eat pasta. What can I do to make vegetables more attractive to them?*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) *I've heard that sodas are not very good for your health. What should I drink instead?*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Figura 3.21** – Atividade 5 apresentada na Situação de Aprendizagem 2.

Ela envolve, assim como a atividade 4, conhecimentos de mundo e sistêmicos que vão além do que eles haviam visto até então: para responder à pergunta a) *I want to lose weight. Is it ok If I eat only lettuce for one week?*, por exemplo, os alunos tinham não só de avaliar se, para perder peso, estava correto alguém se alimentar somente com alface durante uma semana, mas também construir uma frase que sugerisse uma alimentação mais adequada e saudável. Os alunos não tinham ideias sobre o que sugerir limitando-se a responder sim ou não à pergunta, o que revela uma falta de conhecimento sobre o assunto. Eles também não sabiam como elaborar suas frases em inglês, partindo apenas do exemplo “You should/You shouldn’t”, revelando e confirmando o pouco conhecimento linguístico que tinham.

Outra atividade que apresentou dificuldades foi a atividade 4 da Situação de Aprendizagem 3. Nela, os alunos deveriam discutir em português sobre as questões apresentadas em inglês.

4. Discuss the following questions in Portuguese.

- a) Which product is healthier: the potato chips or the cereal bar? Why?
- b) In your opinion, why is junk food popular?
- c) How can you convince people to eat less junk food and more healthy food?
- d) Do you think people usually read the information in the Nutrition Facts? Why is that so?
- e) Can we trust the information on product labels? Is there any governmental agency that supervises the information provided by manufacturers on these labels?

Figura 3.22 – Atividade 4 apresentada na Situação de Aprendizagem 3.

Percebi que os alunos fizeram uma discussão rápida nos grupos, limitando-se a responder as questões propostas. Nas respostas à questão “e) Can we trust the information on product labels? Is there any governmental agency that supervises the information provided by manufactures on these labels?”, verifiquei que a maioria dos alunos não conhecia a existência de um órgão oficial que supervisiona as informações contidas nas embalagens.

A realização das atividades em duplas ou pequenos grupos remete às orientações propostas nos *PCN-LE* (BRASIL, 1998b) e na *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) que focalizam a aprendizagem de línguas pela interação com o meio social. Durante a realização das atividades, verifiquei que essa interação ocorreu. A realização de atividades em grupo pressupõe que haja colaboração entre os pares, a troca de informações, argumentação e reflexão para que juntos os alunos realizem a atividade, porém em várias atividades percebi que essa colaboração se resumia à troca de informações entre os alunos, como o significado de determinada palavra.

As atividades das Situações de Aprendizagem ora checam o conhecimento dos alunos com atividades controladas como nomear as figuras, ora conduzem os alunos à reflexão sobre o tema com atividades que exploram a discussão de um

tópico, com o intuito de dar condições para que eles realizem a atividade final de produção escrita.

Sobre a quantidade de atividades, acredito que as atividades são suficientes para a realização da produção final de elaborar um cardápio saudável e para cumprir com os objetivos de nomear refeições e alimentos em inglês e refletir sobre a alimentação e os diferentes hábitos alimentares. Entretanto, as atividades são poucas para alcançar os demais objetivos propostos no *Caderno*, ou seja, os objetivos de trabalhar competências de leitura e escrita por meio de gêneros textuais, reconhecer o significado dos pronomes indefinidos e oferecer sugestões sobre alimentação usando o verbo modal *should*.

Com relação ao critério **material suplementar**, acredito ser necessário e possível adaptar e acrescentar algumas atividades relacionadas aos pronomes indefinidos e ao uso do verbo modal *should*.

Também como sugestão, dependendo do público-alvo e seus objetivos e necessidades, considero que o professor possa acrescentar outros exemplos de gêneros textuais, como uma lista de compras ou um plano alimentar, para trabalhar os conteúdos propostos. Ainda poderia ser acrescentada alguma atividade com foco na compreensão e produção oral.

A unidade didática analisada possui **teacher's notes** (critério 11), apresentado como *Roteiro para aplicação* (mencionado anteriormente na seção 2.2.1 deste estudo). Esse roteiro conta com indicações didático-metodológicas que incluem o passo a passo para a aplicação das atividades e informações sobre a atuação do professor durante a aplicação das atividades suficientes para nortear a prática do professor em sala de aula. O *Roteiro*, ainda, traz possíveis respostas para as atividades, bem como sugestões de atividades para recuperação e outras fontes de consultas (filmes, músicas e sites) para ampliação do tema abordado. Nesse sentido, considero o *Caderno* flexível e com orientações e sugestões para o professor aplicar adequadamente as propostas (critério 10 – **flexibilidade da unidade**).

Considero um aspecto positivo o *Roteiro para aplicação* trazer detalhes sobre como o professor pode aplicar as atividades e como avaliar os alunos. Acredito que um material mais orientado pode oferecer uma vantagem aos professores iniciantes ou sugerir novos procedimentos ou variações de atividades aos professores mais

experientes. Entretanto, não identifiquei justificativas para a escolha desse material, por exemplo, não há referência sobre por que trabalhar o gênero pirâmide alimentar ou tabela nutricional e não outro. Embora esses gêneros tenham contribuído para a aprendizagem dos alunos, acredito que a escolha de outro gênero como uma lista de compras ou um plano alimentar poderia ser mais útil à produção final de elaboração de um cardápio saudável para a cantina da escola.

Em síntese, avalio o material como sendo bom, porém com a necessidade de algumas adaptações.

### 3.3.2 A avaliação dos alunos

Nesta seção, apresento a avaliação feita pelos alunos sobre o material do *Caderno do Professor do 3.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008d), considerando as respostas à questão 10 do questionário 4 e às questões 1, 6 e 7 do questionário 5.

Ao ser solicitada uma avaliação sobre o material didático como um todo (questão 10 do questionário 4), 7 alunos avaliaram-no como bom e 2, como regular, conforme excertos abaixo:

*Aline: Bom. Pois aprendemos mais inglês a cada dia que passa.*

*Daniela: Bom.*

*Edson : Bom. Porque eu estou entendendo.*

*Maria : Bom.*

*Mathias: Bom. fica bem mais organizado.*

*Norma: Bom. Porque consegui entender e aprender todo o conteúdo.*

*Tatiana: Bom. Pois aprendemos mais inglês a cada dia que passa.*

*Bruna: Regular. Porque, apesar de aprendermos, aprendemos muito pouco só vocabulário. Queria falar mais e ter mais exercícios com gramática.*

*Décio: Regular. É bom porque tem sempre alguém para ajudar, mas se não tiver não sei se ia conseguir fazer as atividades.*

Parece que o material foi avaliado como bom, visto que os alunos usaram as expressões “aprender”, “entender” e “ser organizado” para justificar sua opinião a

respeito dele. Isso se relaciona com o que mencionamos na seção anterior sobre os objetivos do *Caderno* serem alcançáveis.

Para Bruna e Décio, o material usado é regular. Bruna registra a necessidade de mais exercícios gramaticais e de falar mais. Isso vai ao encontro da avaliação feita do *Caderno*, na qual apontei a necessidade de atividades extras para o conteúdo sistêmico, dado que o material foi elaborado para um público-alvo generalizado de 7.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental II e que previa um conhecimento linguístico que os alunos dessa turma não tinham. Os próprios alunos não percebem essa necessidade, pois indicaram, na questão 6 do questionário 5, que não acrescentariam ou tirariam alguma atividade. Apenas Bruna respondeu que acrescentaria atividades, mas relacionadas à pronúncia e conversação (questões 6 e 7), conforme trecho abaixo:

*Bruna: Eu acrescentaria um pouco mais de conversação, pois a pronuncia não está muito boa.(pelo menos minha)*

Na entrevista, porém, todos os alunos mencionam que um material extra com algumas atividades seria útil, principalmente com relação ao uso dos pronomes indefinidos e ao verbo modal *should*.

Na entrevista também o “falar mais” mencionado por Bruna foi explicado como aulas que ensinam a pronúncia correta das palavras. De fato, como já analisei, o material não traz atividades de produção oral. Para Décio, o que o incomoda é não saber se conseguiria realizar as atividades sem o auxílio de alguém. Nesse sentido, a meu ver, o material seria beneficiado pela variação entre atividades em duplas ou grupos e individuais.

Além disso, os alunos apontam outros aspectos na entrevista:

*Aline: O material é bom. Aconselho para aprender inglês porque ele dá vontade de aprender, é fácil de entender, com a ajuda da explicação da professora você reconhece o vocabulário e não dá vontade de desistir.*

*Decio: Gostaria que continuasse com um pouco mais de exercícios de gramática. A gramática é mais importante porque não é só o entendimento do assunto ou só fala eu sei come tal coisa, tem que saber falar e escrever direito.*

*Edson: O material é regular porque teve muita coisa absurda. Teve muito texto e pouca explicação no vocabulário nos outros bimestre o que dificulta bastante. Este bimestre foi mais legal, teve mais ilustração, mais palavras. Isso motiva. Nos outros bimestres tinha muito texto, era sonso, não tinha desenho, pouca palavra tinha tradução. Esse aqui dá vontade de aprender. Você olha e sabe o que é. Você*

pensa, assim, olha fish é peixe então dá vontade de aprender. Os outros você olhava um monte de texto e dava um desanimo só.

Norma: Aprendi com o material. O conhecimento de inglês aumentou conhecendo como falar outros alimentos, ler a tabela nutricional, as quantidades em inglês, etc. Precisa algumas atividades como colocar os alimentos numa mesa e separá-los.

Parece que o material foi um elemento de motivação extrínseca para os alunos: “dá vontade de aprender”, “não dá vontade de desistir”, “Isso motiva”. Pelas respostas aos questionários e pela entrevista, o fato de os alunos terem em mãos um material impresso próprio parece ter sido um aspecto importante, valorizado por eles.

Para os alunos, o material foi um elemento facilitador, na medida em que ele se apresentava organizado, articulando figuras e texto. O aspecto visual foi mencionado em vários dos questionários e momentos das entrevistas. É perceptível que os alunos se apoiam nas ilustrações já que não têm as palavras traduzidas (ou “reconhecidas”, como um dos alunos falou), ou seja, as ilustrações substituem as traduções, e, com isso, os alunos se sentem mais seguros. Isso mostra que o uso de imagens pode ser uma ferramenta e uma motivação para a aprendizagem dos alunos, conforme já mencionado. Entretanto, lembro que na minha percepção e análise, as imagens usadas no material poderiam ser melhores, não necessitando tanto da minha intervenção, como registrei na seção anterior.

Além disso, a progressão de conteúdos trabalhada no *Caderno do Professor do 3.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008 d) parece ter sido reconhecida como positiva pelos alunos em relação ao trabalho realizado nos outros bimestres com os respectivos *Cadernos*. Nesses bimestres, os *Cadernos* traziam, segundo Edson, um trabalho com textos que não motivava a aprendizagem e o interesse, conforme trecho abaixo:

*Edson: O material é regular porque teve muita coisa absurda. Teve muito texto e pouca explicação no vocabulário nos outros bimestre o que dificulta bastante. Este bimestre foi mais legal, teve mais ilustração, mais palavras. Isso motiva. Nos outros bimestres tinha muito texto, era sonso, não tinha desenho, pouca palavra tinha tradução. Esse aqui dá vontade de aprender. Você olha e sabe o que é. Você pensa, assim, olha fish é peixe então dá vontade de aprender. Os outros você olhava um monte de texto e dava um desanimo só.*

Esse trecho parece mostrar a necessidade de se elaborarem atividades que atendam aos desejos e necessidades dos alunos, considerando seu engajamento discursivo e afetivo (HUTCHINSON E WATERS, 1987; GRAVES, 2000; TOMLINSON, 2003; RAMOS, 2009).

Com relação ao material contido no *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008 d), foi solicitado (questão 1 do questionário 5) que os alunos comparassem as atividades desse material com as propostas didáticas utilizadas durante o ano anterior (2007)<sup>9</sup>. Como respostas, obtive:

*Aline: Legal estou gostando, pois não ficando mudando de professoras por isso aprendi mais.*

*Bruna: Mais fácil do que ano passado.*

*Daniela: Esse está bem melhor o ano passado não aprendi quase nada.*

*Décio: É mais fácil, entendo melhor.*

*Edson: Bem melhor, pois ano passado só fazíamos caça palavra, vocabulário e chamada oral. Mas nesse ano aprendemos várias coisas novas.*

*Maria: Bem legal, pois desse jeito, o professor tem como ajudar mais o aluno e entender qual é a dificuldade.*

*Mathias: Bem melhor, pois fica bem mais organizada.*

*Norma: Muito bom, pois está bem mais diversificado, no ano passado falávamos quase sempre do mesmo assunto, o que deixava a aprendizagem chata!*

*Tatiana: Achei muito melhor porque ano passado aprendi nada e esse ano sim.*

A comparação é positiva, pois os alunos perceberam que aprenderam e conseguem inclusive identificar as diferenças existentes. Usaram os adjetivos ou expressões adjetivas, “legal”, “fácil”, “bem melhor”, “mais organizado”, “muito bom”, “muito melhor”, para caracterizar sua comparação, mostrando que avaliaram positivamente o material.

### 3.4 Síntese

Nesta síntese, retomo os resultados que me permitem responder às perguntas de pesquisa colocadas na Introdução.

A primeira dessas perguntas foi:

- Como alunos de 7.<sup>a</sup> série de uma escola estadual de São Paulo percebem sua aprendizagem no decorrer da aplicação de uma unidade didática do *Caderno do Professor*?

---

<sup>9</sup> Lembro que, no ano anterior, os professores utilizaram materiais diferentes e/ou elaborados por eles mesmos.

Os dados obtidos me permitem afirmar que os alunos perceberam uma evolução no seu conhecimento de inglês, indicando que houve aprendizagem. A maior parte deles percebeu efetivamente como aprendizado de Língua Estrangeira a aquisição de vocabulário relacionado ao tema hábitos alimentares. Os alunos acreditam que aprenderam muito e exemplificam: nomear os alimentos e as refeições, os gêneros textuais explorados, hábitos de alimentação de países diferentes, significado dos pronomes e do verbo *should* (embora não o seu uso).

Isso revela que os alunos atribuem aprendizagem de Língua Estrangeira à aquisição de vocabulário e de conhecimentos de mundo, o que vai ao encontro de três dos objetivos do *Caderno do Professor 3.º bimestre* (SÃO PAULO, 2008d, p.8): “trabalhar as competências de leitura e escrita por meio de gêneros textuais; nomear refeições e alimentos; refletir sobre alimentação e os hábitos alimentares em diferentes culturas”. Contudo, o objetivo *trabalhar as competências de leitura e escrita por meio de gêneros textuais* é um objetivo maior abordado na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b) sendo que seu trabalho se estende pelos diferentes *Cadernos* e nas atividades envolvidas nas diferentes séries e bimestres.

Já os objetivos de “reconhecer o significado dos pronomes indefinidos quantificadores” e “oferecer sugestões sobre alimentação usando o verbo modal *should*” (SÃO PAULO, 2008b, p.8) foram, segundo os alunos, alcançados parcialmente, pois necessitaram de ajuda. Eles reconhecem o significado do verbo modal e dos pronomes indefinidos, mas apresentaram dificuldades na realização das atividades que abordavam o uso desses conteúdos.

Assim, a Situação de Aprendizagem 2, que focava os conhecimentos sistêmicos, foi a que mais apresentou dificuldades para os alunos. Como mencionado, seria necessário elaborar atividades extras para trabalhar mais com o uso dos pronomes e do verbo modal *should*, dado que o *Roteiro para aplicação* não trazia nenhuma além das que constavam do *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008d) como propícias para Situações de Recuperação.

Ainda em relação às expectativas de aprendizagem definidas no *Caderno*, elas, de acordo com os alunos, não foram atingidas sem ajuda. As expectativas apontadas como as mais difíceis foram: *identificar e compreender os dados apresentados na pirâmide alimentar; reconhecer e utilizar o verbo modal should para oferecer sugestões; classificar alimentos de acordo com os seis grupos da pirâmide*

*alimentar; sugerir correções nos textos dos meus colegas; reconhecer o significado de a lot of, many, some, little, no etc.*

Os princípios metodológicos do *Caderno* analisado (“A aprendizagem é orientada para o significado”, “A aprendizagem de língua é mais lexical do que sintática” e “Familiaridade com os gêneros é mais importante para o desenvolvimento das habilidades de comunicação”) parecem ter sido praticados, dado que os alunos revelam, em vários momentos, ter aprendido vocabulário e reconhecido os gêneros relativos ao tema tratado hábitos de alimentação. Entretanto, em relação aos gêneros, o *Caderno do Professor* apresenta problemas que precisam ser revistos para que não prejudiquem o professor e os alunos.

A respeito da aprendizagem, todos disseram que aprenderam. Os alunos percebem que aprenderam vocabulário, aumentaram seu conhecimento sobre hábitos alimentares e seus conhecimentos relacionados ao reconhecimento dos gêneros cardápio, infográfico (pirâmide alimentar) e embalagens de produtos alimentícios (tabela nutricional), bem como as informações que estão neles.

Os alunos identificaram como elementos facilitadores de aprendizagem prestar atenção nas aulas, saber o significado das palavras, usar cognatos, entender as atividades ou o que deve ser feito nelas.

Quanto às dificuldades encontradas, os alunos identificaram: o não saber vocabulário (não saber o significado de todas as palavras), localizar informações específicas nos textos e fazer associações entre texto e imagens. Entretanto, essas dificuldades foram superadas, porque os alunos percebem que aprenderam.

Em relação à participação, os alunos consideram que tiveram uma participação boa. Participar para eles é importante e a ajuda dos colegas e do professor é mais importante ainda.

A segunda pergunta desta pesquisa foi:

- Como os alunos e a professora-pesquisadora avaliam o *Caderno do Professor*?

Com relação à avaliação dos alunos, o material foi avaliado como bom pela maioria (7 do total de 9): facilitou a aprendizagem, organizou o estudo e foi motivador. Os 2 alunos que avaliaram o material como regular justificaram sua avaliação pela falta de atividades extras para o trabalho com pronomes e com o

verbo modal *should* e pela ausência de atividades com produção e compreensão oral (embora essas não fossem expectativas de aprendizagem do *Caderno*).

Todos os alunos consideraram que um material extra com algumas atividades, principalmente com relação ao uso dos pronomes indefinidos e ao verbo modal *should*, contribuiriam para a maior aprendizagem.

Os alunos apontam para o fato de que o uso de imagens pode contribuir para o aprendizado ou prejudicá-lo, caso da dificuldade de identificação de algumas figuras no *Caderno*.

A progressão de conteúdos foi reconhecida pelos alunos como positiva em comparação com o trabalho com outros bimestres. Essa sequência de propostas nas Situações de Aprendizagem parece ter levado os alunos a chegarem à atividade final preparados, permitindo-lhes avaliá-la como fácil.

A respeito da avaliação da professora-pesquisadora, o material foi avaliado como adequado ao público-alvo e ao tema trabalhado. Assim como os alunos, foi identificada a falta de atividades extras para o trabalho com pronomes indefinidos e o verbo modal *should*.

Em termos de visões de ensino-aprendizagem, a relação entre o que é indicado no *Caderno* (embora isso não esteja explicitado detalhadamente) e o que as atividades propõem é coerente. As atividades são realizadas em duplas ou grupos para possibilitar a interação.

O *syllabus* é orientado por gêneros, o que vai ao encontro de um dos princípios expostos no *Caderno*, e as atividades são apresentadas encadeadas e contextualizadas. Entretanto, os textos não são autênticos, o que se contrapõe a uma proposta de ensino-aprendizagem de línguas baseada em gêneros.

A qualidade gráfica do *Caderno* também é parcialmente adequada, devido ao fato de as ilustrações não serem identificadas facilmente, necessitando para isso da intervenção contínua da professora.

Dessa forma a professora-pesquisadora avaliou o material como sendo bom, embora aponte a necessidade de algumas adaptações, principalmente com relação às imagens, aos enunciados das atividades e ao conteúdo relacionado aos pronomes indefinidos e ao verbo modal *should*.

Feita essa síntese, passo, no capítulo seguinte, a apresentar minhas considerações finais.

## Considerações finais

---

O propósito deste estudo era verificar quais percepções de aprendizagem os alunos revelavam a partir do uso de um material didático divulgado bimestralmente nos *Cadernos do Professor*. Sendo assim, este trabalho tinha como perguntas de pesquisa:

- Como alunos de 7.<sup>a</sup> série de uma escola estadual de São Paulo percebem sua aprendizagem no decorrer da aplicação de uma unidade didática do *Caderno do Professor*?
- Como os alunos e a professora-pesquisadora avaliam o *Caderno do Professor*?

Pude notar que os alunos apontaram aprendizagem de diversas naturezas: linguística, textual e de mundo sobre o tema hábitos de alimentação, sendo apontado como muito relevante. Além disso, apontaram com maior frequência, o aumento no conhecimento de vocabulário. A ampliação do conhecimento sobre o tema hábitos de alimentação e o conhecimento textual contextualizado nos gêneros cardápio, infográfico (pirâmide alimentar) e tabelas nutricionais também foram percebidos pelos alunos como parte de sua aprendizagem.

Os alunos avaliaram que havia aspectos positivos no uso do material do *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008 d) para sua aprendizagem pela variedade de assuntos e atividades oferecidas. Isso parece ter despertado o interesse deles para a aula e a aprendizagem. Outro aspecto considerado como positivo por eles foi o fato de receberem as atividades e não precisarem copiar da lousa ou devolverem no final da aula. A motivação para aprender parece que estava relacionada, também, ao uso de recursos visuais para a compreensão do vocabulário e dos gêneros utilizados para aproximar o tema abordado e o conteúdo da realidade deles. Outro diferencial desse *Caderno* apontado pelos alunos é o fato de eles terem conseguido explicitar sobre o que estavam aprendendo. Temas interessantes e recursos visuais do *Caderno* também são enfatizados, principalmente para a aquisição de vocabulário.

Como pesquisadora e professora, ressalto como aspecto positivo: o objetivo maior da *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) é que o ensino de Língua Estrangeira seja igualado em componentes curriculares a todos os alunos da rede pública estadual. Sendo assim, as unidades didáticas apresentadas no *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008d) não têm como considerar a particularidade de cada turma e o contexto social, cultural e histórico que cada escola possui. Acredito que cabe ao professor avaliar o material do *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008d) e fazer os acréscimos ou adaptações necessárias a cada turma e contexto. De acordo com vários estudiosos (RAMOS, 2009; TOMLINSOM, 2003; GRAVES, 2000; HUTCHINSON e WATERS, 1984, etc.), na elaboração, aplicação e avaliação de material didático, devem-se considerar vários aspectos, entre eles, o perfil de sua turma, suas necessidades e desejos e o contexto de atuação. No caso dos alunos participantes desta pesquisa, percebe-se que haveria a necessidade de acrescentar atividades que envolvessem o uso dos pronomes e do verbo *should*, e atividades que relacionassem pronúncia e momentos de produção oral. Penso que a necessidade de atividades extras expressa pelos alunos poderia ser suprida nessa direção de complementar as atividades com propostas que fossem elaboradas pelos professores de acordo com a realidade de suas turmas. O *Caderno* é flexível em sua aplicação e permite que atividades extras elaboradas especificamente para cada turma, de acordo com as necessidades que se apresentem, sejam acrescentadas e articuladas às que já existem no *Caderno*, o que revela outro ponto positivo desse material.

Além disso, o *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008 d) representa um avanço ao proporcionar uma mudança no ensino de Inglês no estado de São Paulo, apontando para a necessidade de que todos os professores sigam um mesmo Currículo, e também ao sugerir um material didático para a aplicação desse Currículo com detalhes sobre como o professor pode aplicar as atividades e como avaliar os alunos. Se, por um lado, houve uma diminuição na autonomia do professor, por outro, um material mais orientado pode oferecer vantagens aos professores iniciantes ou sugerir novos procedimentos ou variações de atividades aos professores mais experientes.

Outro avanço que o *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008 d), juntamente com a *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a), traz é partir do conceito de

letramento e do uso de gêneros no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. Ambos enfatizam a preocupação com competências e habilidades, com a formação crítica e a valorização da cidadania, com a passagem do *saber* para o *fazer* e *refletir sobre o fazer*, conforme explicitado na *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a, p. 43).

Retomando as questões sobre a percepção sobre sua aprendizagem, vi que os alunos consideram o aprendizado de línguas como atrelado à aquisição de vocabulário, o que vai ao encontro do que o material propõe. O *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2008 d) registra que três princípios devem ser seguidos para o desenvolvimento da aprendizagem de Língua Estrangeira: o aprendizado é orientado significativamente; o aprendizado de línguas é muito mais lexical do que sintático; a familiaridade com gêneros é importante para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Nesse sentido, o segundo princípio é o que mais se reflete na concepção dos alunos sobre o que é aprendizagem de Língua Estrangeira. Isso é coerente com o fato de que esses alunos, nessa faixa etária e escolar, são iniciantes no aprendizado do inglês e necessitam de um vocabulário mínimo para poder se comunicar, ler e produzir, tanto oralmente quanto por escrito, nas situações propostas pelo material didático.

Os alunos também apontam para o papel do professor como participante da aprendizagem. Isso vai ao encontro da proposta da SEE-SP, pela qual espera-se que o professor assuma o papel daquele que “mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina” (SÃO PAULO, 2008, p. 14). Dessa forma, cabe ao professor propiciar oportunidades para que os alunos possam aprender e consolidar o uso dos conteúdos aprendidos, estimulando a autonomia, a criticidade e a formação cidadã, aspectos que também são mencionados nos *PCN* (BRASIL, 1998a).

Creio que esta pesquisa contribuiu para o projeto de pesquisa “Avaliação e Elaboração de Material Didático para Ensino-Aprendizagem de Línguas para Ambientações e Contextos Diversos” (LAEL/PUCSP), do qual faço parte, ao trazer a perspectiva do aluno em relação à sua aprendizagem, perspectiva essa pouco tratada em outros trabalhos acadêmicos. Também, contribuiu para um dos objetivos do projeto de pesquisa que é testar se o roteiro de critérios estabelecidos por Ramos (2009) viabiliza ou não a avaliação de unidades didáticas. Ainda este estudo é

relevante para pesquisas sobre avaliação e elaboração de materiais didáticos de ensino de línguas e, especialmente, para aqueles estudos que se voltam para os materiais desenvolvidos pelo governo e distribuídos na rede pública do Estado de São Paulo.

Nesse sentido, esta pesquisa contribuiu, também, para o *Caderno do Professor* e para o grupo de pesquisa revelando que o material desenvolvido pelo governo é bom, mas precisa ser revisto atentando para a questão de atividades insuficientes para explorar adequadamente os conteúdos sistêmicos e lexicais do *Caderno*. Outro item a ser revisto relaciona-se às questões teóricas, principalmente as voltadas para os gêneros textuais, que podem trazer problemas de entendimento aos professores e aos alunos.

Para finalizar, outro aspecto que destaco é a relevância desta pesquisa para minha prática em sala de aula. Este estudo contribuiu para uma reflexão sobre minha atuação como professora, sobre o material didático e o currículo proposto pela SEE-SP. Além disso, este trabalho ofereceu-me a oportunidade de estudar teorias e aliá-las à minha prática docente, trazendo informações que colaboraram para meu desenvolvimento profissional.

Com relação a pesquisas futuras, este trabalho pode instigar outros olhares a vários aspectos que englobam o ensino-aprendizagem de línguas e a elaboração, aplicação e avaliação de material didático: os conceitos estabelecidos na *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008a) para o ensino de Língua Estrangeira, outras unidades e outros volumes do *Caderno do Professor*, a implicação da *Proposta Curricular* e do uso dos *Cadernos* na prática docente da rede pública na visão do professor, a relação entre o prescrito pelos *Cadernos* e o realizado em sala de aula pelo professor.

O trabalho que aqui concluo revela meu olhar de pesquisadora sobre a percepção dos alunos e minha avaliação como pesquisadora desse material. Espero que esta pesquisa possa resultar em outras reflexões de outros profissionais da Educação que estejam envolvidos com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e que dessas novas reflexões surjam outras e outras e outras... Afinal, como professora, vejo-me retratada nesta autodefinição de Clarice Lispector, que aponta para o movimento constante de ressignificação:

Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro...

## Referências bibliográficas

---

AMO, M. A. **Avaliação de material didático para ensino de leitura em Inglês: das orientações dos PCN-LE às realizações da CENP**. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BARBARA, L; RAMOS, R.C.G. (Orgs). **Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 dez. 2008.

CANDLIN, C.; BREEN, M. Which materials? A consumers' and designers' guide. In: SHELDON, L. (Ed.) **ELT Textbooks and materials: Problems in evaluation and development**. ELT Documents, 126. London: Modern English Publications in Association with the British Council, 1987. p. 13-27. (ELT Docs).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. London: Heinemann, 1995.

CUNNINGSWORTH, A. **Evaluating and selecting EFL teaching materials**. London: Heineman, 1984.

DAMIANOVIC, M.C. (Org.) **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

DUDLEY EVANS, T.; ST JOHN, M. **Developments in English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GRAVES, K. **Designing language courses**. Florence, Kentucky: Heinle & Heinle Publishers, 2000.

Hill, D.A. The visual Element in EFL Coursebooks. In:TOMLISON, B. **Developing materials for language teaching**. Londres: Continuum, 2003. p.174-182.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York & London: Longman, 1992.

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

KUMARAVADIVELU,B. **Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching**. Yale University Press, 2003.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-36.

LOPES, V. **Vale a pena elaborar uma unidade didática!?: percepções de alunos e uma professora de Inglês**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MOITA LOPES, L. P. 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. e RAMOS, R.C.G. **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. CAMPINAS: MERCADO DE LETRAS, 2003. p. 29-57.

NOGUEIRA, A.P. **Uma unidade didática para o ensino de Inglês: percepções de alunos e professora**. 2005. 111 f.Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NOGUEIRA, L.C. **Percepções de professores-cursistas sobre um curso de Inglês mediado por computador**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

PIAGET, J. **The principles of genetic epistemology**. New York: Basic Books. 1972

POTEET, J.A. **Behaviour Modification: a practical guide for teachers**. London: University of London Press, 1973.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O Livro didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

RAMOS, R. C. G.; ROSELI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de Inglês para crianças. In: BASSO, E. A.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Ensinar e aprender Língua Estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Paulo: Clara Luz, 2008. p.63-84.

RIZZINI, I.; CASTRO, M.R.; SARTOR, C.D. **Pesquisando...: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Estrangeira Moderna**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Professor: LEM - Inglês, Ensino Fundamental – 7.ª série, 1º bimestre**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Professor: LEM - Inglês, Ensino Fundamental – 7.ª série, 3.º bimestre**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Professor: LEM - Inglês, Ensino Fundamental – 7.ª série, 2.º bimestre**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008e.

SHELDON, L. (Ed). *ELT textbooks and materials: problem in evaluation and development*. *ELT Documents 126*. London, Modern English Publications in Association with the British Council, 1987.

SKINNER, B.F. **Verbal behaviour**. New York:Appleton.1957

SKINNER, B.F. **Upon further reflection**.Englewood Cliffs, N.J.: prentice Hall.1987

STAKE, R.E. Case Studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.). **Strategies of qualitative inquiry**. Londres: Sage Publications, 1998.

TERRA,M.R. Um recorte do letramento em inglês no Brasil: o ponto de vista do aprendiz adulto. In: BASSO, E. A.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Ensinar e aprender Língua Estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Paulo: Clara Luz, 2008.p. 169-192.

TOMLISON, B. **Developing materials for language teaching**. Londres: Continuum, 2003

TONETTI, A. C. S. **A compreensão oral em Inglês por meio de filmes em DVD: a percepção de alunos sobre uma unidade didática**. 2007. 156 f.Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1998.

WHELDALL, K. e MERRIT,F. What is the behavioural approach to teaching? In: Hastings, N. e Ackwieso, J. (Eds.) **New Directions in Educational Psychology**, vol.2, Behaviour and motivation: Brighton: Falmer Press, 1987.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. **Psychology for language teachers: a social construtivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: planejamento e método**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**Anexos**

## Anexo 1

## Proposta Curricular do Estado de São Paulo para LEM – Língua Inglesa

## Proposta Curricular para LEM – Língua Inglesa

### Ensino Fundamental – Ciclo II

5ª Série	
Aquisição de repertório lexical e reconhecimento de estruturas	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p><b>Primeiros contatos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cumprimentos e despedidas</li> <li>Identificação pessoal: nome, idade, endereço e telefone</li> <li>Números em língua inglesa</li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fichas de cadastro e formulários (identificação de dados)</li> </ul> <p><b>Produção:</b> cartão de identificação escolar</p>	<p><b>As línguas estrangeiras em nosso entorno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecimento de palavras estrangeiras em nomes de lugares, marcas de produtos, equipamentos, jogos, internet etc</li> <li>Análise de palavras estrangeiras presentes no cotidiano, sua origem e adaptação em língua materna</li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de portadores de textos impressos que tenham palavras estrangeiras (camisetas, embalagens, manuais, cartões de jogos)</li> </ul> <p><b>Produção:</b> pôsteres sobre a presença da língua inglesa no cotidiano</p>
3º Bimestre	4º Bimestre
<p><b>Descrição da escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Denominação de objetos (caneta, lápis, mochila) e móveis escolares (carteira, cadeira, lousa)</li> <li>Denominação dos espaços da escola (sala dos professores, sala de aula, biblioteca) e dos profissionais que nela atuam (inspetor, secretária, diretor, professor)</li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Descrições de espaços escolares, de organograma de escola, de plantas de fachadas ou outros espaços de escola</li> </ul> <p><b>Produção:</b> cartaz com ilustração de espaços da escola e da sala de aula com seqüência de nomes escritos e eventual proposta de reorganização do espaço</p>	<p><b>Diferentes moradias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Denominação de diferentes tipos de moradia</li> <li>Relação entre ilustração e descrição de diferentes tipos de moradia</li> <li>Denominação de espaços de uma casa e dos itens de mobília mais comuns</li> <li>Adjetivos usados para descrever casas e seus espaços</li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Descrições de diferentes moradias, de plantas baixas de empreendimentos imobiliários etc</li> </ul> <p><b>Produção:</b> planta baixa de uma casa contendo itens de mobília, com os cômodos e móveis identificados</p>

## 6ª Série Aquisição de repertório lexical e reconhecimento de estruturas gramaticais

1º Bimestre	2º Bimestre
<p><b>O bairro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Denominação em língua inglesa dos espaços comerciais e comunitários que estão nos arredores da escola (banco, padaria, supermercado, farmácia)</li> <li>• Relação entre espaços comerciais, sua função e as ações que neles ocorrem tipicamente</li> <li>• Verbos de ação</li> <li>• Tempo verbal: presente</li> <li>• <i>There is / there are</i></li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrições de diferentes espaços comerciais e comunitários, sua função e as ações que neles ocorrem em folhetos, guias de bairro etc</li> </ul> <p><b>Produção:</b> descrição de diferentes espaços comerciais e comunitários do bairro, sua função e as ações que neles ocorrem, com apontamentos de intervenções para a melhoria da qualidade de vida</p>	<p><b>A língua inglesa e os esportes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Denominação das diferentes modalidades de esportes</li> <li>• Reconhecimento de palavras inglesas ou de origem inglesa usadas em língua materna em diferentes modalidades esportivas</li> <li>• Relação entre modalidades esportivas e atividades praticadas pelos atletas (ações)</li> <li>• Tempo verbal: presente contínuo e presente simples</li> <li>• Verbo modal <i>can</i> (para expressar habilidades)</li> <li>• Denominação de países e nacionalidades</li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de descrições de modalidades esportivas presentes em suportes como o jornal e sítios da internet</li> </ul> <p><b>Produção:</b> Cartão de identificação de um esportista ou de um esporte</p>
3º Bimestre	4º Bimestre
<p><b>Entretenimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Denominação dos espaços de lazer da cidade (parques, museus, cinemas)</li> <li>• Espaços de lazer e as atividades que neles se pode praticar (o que fazer e onde)</li> <li>• Identificação de informações específicas, sobre os espaços de lazer, como horários de funcionamento, localização, tarifas etc</li> <li>• Retomada: <i>there + be / can / presente</i></li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhetos ou páginas da internet ou revistas, produzidos em língua inglesa, para turistas que visitam São Paulo ou Brasil</li> </ul> <p><b>Produção:</b> folheto ilustrado sobre uma opção de lazer na cidade ou no bairro</p>	<p><b>Meu perfil, minhas preferências</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Denominação de diferentes atividades de lazer (cinema, leitura, música etc.) praticadas e apreciadas</li> <li>• Tempo verbal: presente (em foco: formas interrogativa e negativa)</li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas e perfis de pessoas que buscam amizades e participam em comunidades virtuais</li> </ul> <p><b>Produção:</b> perfil individual, em língua inglesa, em que constem informações pessoais (retomada da 5ª série) e preferências</p>

<b>7ª Série</b>	
<b>Ampliação de repertório lexical e conhecimento gramatical em uso</b>	
<b>1º Bimestre</b>	<b>2º Bimestre</b>
<p><b>Comemorações ao redor do mundo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento de comemorações (dia dos namorados, ano novo, independência) que ocorrem em datas e de modos diferentes em diferentes países e culturas</li> <li>• Localização de nomes de países em mapas</li> <li>• Localização de informações explícitas em textos informativos sobre o tema em estudo</li> <li>• Tempos verbais: presente (retomada) e passado</li> <li>• Datas</li> <li>• Retomada: nomes de países e nacionalidades em língua inglesa</li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos informativos de datas comemorativas, calendários de eventos, mapas etc. (localização de informações explícitas)</li> </ul> <p><b>Produção:</b> pôster com texto informativo em língua inglesa sobre uma data comemorativa</p>	<p><b>“A day in the life of ...”: rotinas de jovens em lugares diferentes do mundo</b></p> <p>Verbos de ação (retomada)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo verbal: presente (retomada)</li> <li>• Advérbios de tempo, frequência, lugar e modo</li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Depoimentos, <i>e-mails</i>, diários etc., sobre rotina</li> <li>• Leitura de gráficos, análise de dados obtidos em levantamentos e pesquisas sobre o cotidiano e as preferências de jovens (localização de informações explícitas em textos informativos e descritivos)</li> </ul> <p><b>Produção:</b> coletânea com <i>e-mails</i> ou cartas produzidos pelos alunos para correspondência com <i>epals</i> ou <i>penpals</i></p>

3º Bimestre	4º Bimestre
<p><b>Hábitos de alimentação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Denominação das diferentes refeições, alimentos e bebidas</li> <li>• Relação entre alimentos e bebidas e refeições</li> <li>• Identificação dos hábitos alimentares em diferentes culturas</li> <li>• Distinção entre alimentos e bebidas saudáveis x não-saudáveis (<i>junk food</i> x <i>healthy food</i>)</li> <li>• Os diferentes significados dos pronomes indefinidos (quantificadores): <i>much, many, a lot, (a) little, (a) few, some, any, no</i></li> <li>• Tempo verbal: presente (retomada)</li> <li>• Dicas para uma alimentação saudável.</li> <li>• Verbo modal <i>should</i></li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de cardápios, tabelas (o valor nutricional de diferentes alimentos), rótulos etc.</li> </ul> <p><b>Produção:</b> cardápio saudável para a cantina da escola</p>	<p><b>Qualidade de vida – o que é, o que mudou</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de mudanças nos hábitos das pessoas durante determinados períodos da vida: infância, namoro, estudo, alimentação, atividades de lazer etc.</li> <li>• Identificação de mudança de hábitos em diferentes épocas (a vida de um jovem hoje, a de quem foi jovem há 30 anos)</li> <li>• Organização de eventos em uma linha do tempo</li> <li>• Advérbios e expressões adverbiais de tempo</li> <li>• Tempos verbais: passado (retomada), passado contínuo, <i>used to</i></li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas, trechos de artigos de revista, em língua inglesa, sobre o tema</li> </ul> <p><b>Produção:</b> entrevistas com pessoas mais velhas sobre como foi sua adolescência</p>

8ª Série	
Conhecimento gramatical e lexical em uso	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p><b>Biografias de pessoas marcantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de biografias de pessoas marcantes da história nacional e internacional que ainda estão vivas</li> <li>• Identificação de quando e onde as pessoas nasceram e estudaram, que língua falam, de que gostavam quando eram pequenas</li> <li>• Tempos verbais: passado e presente (retomada) e reconhecimento de uso do presente perfeito</li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <p>Biografias e entrevistas</p> <p><b>Produção:</b> biografia de pessoa que admira</p>	<p><b>Inventores famosos e suas invenções</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação entre invenções e inventores (quem fez o quê)</li> <li>• Descrições de inventos, situando-as no momento histórico</li> <li>• Relação entre um invento e seu uso social</li> <li>• Tempos verbais: passado e presente (retomada) e voz passiva (<i>It's used for .... ing</i>)</li> <li>• Verbos e adjetivos</li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <p>Verbetes de enciclopédias ou de textos didáticos, descrições de equipamentos e produtos em catálogos, biografias</p> <p><b>Produção:</b> descrição de um produto ou equipamento inventado pelo aluno</p>

3º Bimestre	4º Bimestre
<p><b>Narrativas pessoais: um episódio em minha vida</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação dos elementos de uma narrativa (o quê, quando, onde, como)</li> <li>• Organização de eventos cronologicamente</li> <li>• Relação entre um acontecimento e uma emoção por ele provocada</li> <li>• Tempos verbais: passado e passado contínuo (retomada)</li> <li>• Adjetivos para descrever sensações e sentimentos</li> <li>• Advérbios de tempo, lugar e modo</li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pequenas histórias e depoimentos, relatos de experiência de vida, trechos de autobiografias</li> </ul> <p><b>Produção:</b> roteiro para dramatização, em língua inglesa, de uma cena (episódio na vida dos alunos)</p>	<p><b>O mundo ao meu redor e minha vida daqui a dez anos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Previsões para o futuro pessoal e coletivo</li> <li>• Relação entre mudanças e aspectos da vida pessoal e social</li> <li>• Advérbios e expressões adverbiais de tempo</li> <li>• Estudo dos adjetivos (formas comparativas)</li> <li>• Tempo verbal: futuro (<i>will, there will be</i>)</li> <li>• Estruturas verbais: <i>hope to; wish to, would like to</i></li> </ul> <p><b>Gêneros para leitura e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Depoimentos, excertos de artigos opinativos sobre o futuro</li> </ul> <p><b>Produção:</b> relato autobiográfico organizado em três partes: apresentação pessoal, fatos marcantes e expectativas para o futuro</p>

## Anexo 2

---

### Questionário Perfil

Prezado aluno:

O objetivo deste questionário é conhecê-lo um pouco mais. Para tanto, solicito sua colaboração respondendo cuidadosamente as perguntas abaixo.

Comprometo-me a preservar o sigilo sobre os informantes e a usar as informações aqui obtidas apenas para esta pesquisa em questão.

Nome: \_\_\_\_\_ série: 7\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

1. Há quanto tempo estuda nesta escola?

2. Você já fez curso de inglês fora da escola? ( ) Sim. ( ) Não.

Se respondeu sim, por quanto tempo?

3. Atualmente você faz curso de inglês fora da escola? ( ) Sim. ( ) Não.

Se assinalar sim, há quanto tempo você estuda?

4. Assinale com um X somente uma alternativa. Você tem interesse em aprender inglês?

a) ( ) Sim, tenho muito interesse.

b) ( ) Sim, tenho interesse.

c) ( ) Tenho pouco de interesse.

d) ( ) Não tenho interesse.

Por quê?

5. Complete com um "X" a sentença: aprender inglês é...

a) ( ) difícil.

b) ( ) fácil.

Explique:

6. O que você mais gosta de fazer em inglês? Numere de acordo com sua preferência, sendo:

- 1- para o que você mais gosta;
- 2- para o que você gosta;
- 3- para o que você menos gosta; e
- 4- para o que você não gosta.

- a) ( ) Ler.
- b) ( ) Falar.
- c) ( ) Ouvir.
- d) ( ) Escrever.

7. Em que você tem mais dificuldade? Numere os parênteses de acordo com sua preferência, sendo:

- 1- para fácil;
- 2- para alguma facilidade;
- 3- para difícil;
- 4- para muito difícil.

- a) ( ) Ler.
- b) ( ) Falar.
- c) ( ) Ouvir.
- d) ( ) Escrever.

8. Assinale com um "X" somente uma alternativa. Você prefere fazer as atividades na aula...

- a) ( ) sozinho(a).
- b) ( ) com um(a) colega.
- c) ( ) com dois colegas.
- d) ( ) com vários colegas.
- e) ( ) às vezes sozinho, às vezes com meus colegas.

Por quê?

9. Assinale com um X o que você gosta de fazer quando você **não** está na escola?

(Assinale mais de uma alternativa, se necessário.)

- a) ( ) Assistir à TV.
- b) ( ) Ouvir música.
- c) ( ) Ler.
- d) ( ) Navegar na internet.
- e) ( ) Outros:

10. Como você lê um texto em inglês? Assinale com um X.

- a) ( ) Não leio.
- b) ( ) Não sei explicar como leio.
- c) ( ) Leio traduzindo tudo ou quase tudo com o auxílio de um dicionário.
- d) ( ) Leio fazendo anotações.
- e) ( ) Frequentemente desisto da leitura por causa de problemas com o vocabulário.
- f) ( ) Continuo lendo sem prestar atenção no vocabulário.
- g) ( ) Leio sem dificuldades.

11. Durante a leitura de um texto em inglês, assinale com um X o que você faz quando encontra uma palavra que não conhece.

- a) ( ) Para a leitura e procura o significado no dicionário.
- b) ( ) Tenta adivinhar o significado.
- c) ( ) Ignora e continua a leitura.
- d) ( ) Desiste de ler.
- e) ( ) Outros. Quais?

### Anexo 3

---

#### Questionário 1

1. Qual foi o assunto abordado na aula?
2. Dê exemplos do que você aprendeu na aula.
3. Do que foi trabalhado em sala de aula, o que você já sabia de inglês? Dê exemplos.
4. Na aula, o que você aprendeu em inglês que não sabia antes? Dê exemplos.
5. A primeira atividade foi feita oralmente na sala. Assinale com um X como você considera sua participação nessa atividade.
  - a) ( ) Participei muito.
  - b) ( ) Participei um pouco.
  - c) ( ) Não participei.Por quê?
6. A primeira atividade ajudou a compreender o assunto abordado na aula?  
( ) Sim. ( ) Não.  
Por quê?
7. Em sua opinião, o fato de a atividade estar escrita em inglês dificulta a realização da mesma?  
( ) Sim. ( ) Não.  
Por quê? Justifique sua resposta.
8. Na atividade 2, foi focalizado um tipo de texto. Assinale com um X qual foi o tipo de texto abordado nessa atividade.
  - a) ( ) Gráfico.
  - b) ( ) Tabela nutricional.
  - c) ( ) Cardápio.
  - d) ( ) Receita.
9. Descreva o que você conhece em relação à estrutura desse tipo de texto.
10. Você teve alguma dificuldade em realizar as atividades?  
( ) Sim. ( ) Não.
11. Se respondeu **sim**, que tipo de dificuldades você teve? Se necessário, assinale com um

X mais de uma alternativa.

- a) ( ) Eu tive dificuldade em ler e entender os enunciados das atividades.
- b) ( ) Eu tive dificuldade em relacionar os pratos com as refeições em inglês .
- c) ( ) Eu tive dificuldade em identificar as características do texto.
- d) ( ) Eu tive dificuldade em associar texto e imagem.
- e) ( ) Eu tive dificuldade de localizar informações no texto.
- f) ( ) Eu tive dificuldade porque não conhecia algumas palavras das atividades.
- g) ( ) Outra dificuldade. Qual?

12. O que você fez para tentar superar suas dificuldades? (Se necessário, assinale com um X mais de uma alternativa.)

- a) ( ) Pedi ajuda e explicação de um ou mais colegas.
- b) ( ) Pedi ajuda e explicação da professora.
- c) ( ) Usei as palavras parecidas com o português.
- d) ( ) Usei as palavras que já conhecia em inglês.
- e) ( ) Não fiz nada.
- f) ( ) Outra. Qual?

13. Se você não teve dificuldade nas atividades, justifique sua resposta.

14. Como foi sua participação na realização das atividades em grupo? Assinale com um X e justifique sua resposta.

- a) ( ) Eu fiz as atividades, mas não ajudei meus colegas do grupo. Por quê?
- b) ( ) Eu fiz as atividades e também ajudei os colegas do grupo. Como? Dê exemplos.
- c) ( ) Eu não fiz as atividades, mas ajudei os colegas do grupo. Por quê?
- d) ( ) Eu não fiz as atividades e nem ajudei os colegas do grupo. Por quê?

15. A atividade 4 foi uma atividade para completar frases com os alimentos e bebidas que você consome no café da manhã e no almoço. Assinale com um X uma alternativa que melhor descreve a atividade.

- a) ( ) A atividade foi muito fácil.
- b) ( ) A atividade foi fácil.

c) ( ) A atividade foi um pouco difícil.

d) ( ) A atividade foi muito difícil.

e) ( ) Não fiz a atividade.

Por quê?

16. Pode-se afirmar que os hábitos alimentares são os mesmos em qualquer lugar?

( ) Sim. ( ) Não.

Por quê? Dê exemplos:

## Anexo 4

---

### Questionário 2

1. Qual foi o assunto abordado na aula?
2. Quais foram as atividades? Dê exemplos.
3. Você teve alguma dificuldade em realizar as atividades?  
( ) Sim. ( ) Não.
4. Se respondeu sim, que tipo de dificuldade você teve? Se necessário, assinale com um X mais de uma alternativa.
  - a) ( ) Eu tive dificuldade em ler e entender os enunciados das atividades.
  - b) ( ) Eu tive dificuldade em nomear as figuras na atividade 1.
  - c) ( ) Eu tive dificuldade em identificar os dados apresentados no infográfico.
  - d) ( ) Eu tive dificuldade em associar texto e imagem.
  - e) ( ) Eu tive dificuldade de classificar os alimentos na atividade 3.
  - f) ( ) Eu tive dificuldade em circular a opção correta na atividade 4.
  - g) ( ) Eu tive dificuldade em responder as dúvidas da atividade 5.
  - h) ( ) Outra dificuldade. Qual?
5. O que você fez para tentar superar suas dificuldades? (Se necessário, assinale com um X mais de uma alternativa.)
  - a) ( ) Pedi ajuda e explicação de um ou mais colegas.
  - b) ( ) Pedi ajuda e explicação da professora.
  - c) ( ) Usei as palavras parecidas com o português.
  - d) ( ) Usei as palavras que já conhecia em inglês.
  - e) ( ) Não fiz nada.
  - f) ( ) outra. Qual?
6. Se você **não** teve dificuldade nas atividades, justifique sua resposta
7. Para você, qual atividade **mais** apresentou dificuldade? Por quê?

8. Como você avalia o seu grau de dificuldade em fazer as atividades até agora? Assinale com um X uma alternativa.

a) ( ) Nenhuma dificuldade.

b) ( ) Pouca dificuldade.

c) ( ) Média dificuldade.

d) ( ) Muita dificuldade.

Por quê? Dê exemplos:

9. Dê exemplos do que você aprendeu na aula.

10. Como você avalia sua participação nas atividades?

a) ( ) Boa.

b) ( ) Regular.

c) ( ) Fraco.

Justifique sua escolha.

## Anexo 5

---

### Questionário 3

1. Em sua opinião, como você avaliaria as atividades?

- a) ( ) Muito fáceis.
- b) ( ) Fáceis.
- c) ( ) Um pouco difíceis.
- d) ( ) Muito difíceis.
- e) ( ) Não fiz as atividades.

Por quê?

2. A atividade 2 enfatiza um tipo de texto. Assinale com um X qual tipo de texto foi abordado nessa atividade.

- a) ( ) Gráfico.
- b) ( ) Cardápio.
- c) ( ) Tabela nutricional.
- d) ( ) Receita.

3. Você teve alguma dificuldade para responder a atividade 2?

( ) Sim. ( ) Não.

Por quê? Dê exemplos:

4. O que você aprendeu sobre tabela nutricional? Que informações ela pode conter?

5. Que estratégias você utilizou para efetuar a atividade 3? Assinale com um X mais de uma alternativa se necessário.

- a) ( ) Uso do dicionário de inglês.
- b) ( ) Uso de palavras parecidas com o português.
- c) ( ) Uso de algumas palavras em inglês já conhecidas.
- d) ( ) Pedi ajuda a um amigo.
- e) ( ) Pedi ajuda a professora.
- f) ( ) Outras.

6. Como foi sua participação na realização das atividades em grupo? Assinale com um X e justifique sua resposta.

a) (  ) Eu fiz as atividades, mas não ajudei meus colegas do grupo.

Por quê?

b) (  ) Eu fiz as atividades e também ajudei os colegas do grupo.

Como? Dê exemplos.

c) (  ) Eu não fiz as atividades, mas ajudei os colegas do grupo.

Por quê?

d) (  ) Eu não fiz as atividades e nem ajudei os colegas do grupo.

Por quê?

7. Considerando as atividades, qual nota de zero a dez você pode atribuir ao seu aprendizado?

8. O que de inglês você aprendeu com as atividades? Dê exemplos que justifiquem sua resposta.

## Anexo 6

---

### Questionário 4

1. Você sente que aprendeu a Língua Inglesa com essas atividades?

a)  Sim, aprendi muito. Dê exemplos.

b)  Aprendi um pouco. Dê exemplos.

c)  Não aprendi nada. Por quê?

2. Em sua opinião, você aprendeu inglês com as atividades sobre alimentação?

Sim.  Não. Dê exemplos do que você aprendeu.

3. As atividades de preparação ajudaram a realizar a tarefa final?

Sim.  Não. Por quê?

4. Para você, como foi realizar a tarefa final?

Fácil.  Difícil. Por quê?

5. Como você avalia as atividades realizadas? Assinale com um X **uma** alternativa e justifique sua resposta.

a)  As atividades foram fáceis.

b)  As atividades foram difíceis.

c)  As atividades foram muito difíceis.

Por quê?

6. No que as atividades contribuíram para o seu aprendizado de inglês?

7. Você acha que o fato de os enunciados serem propostos em inglês trouxe para você alguma dificuldade em fazer as atividades?

Sim.  Não. Explique.

8. Como você avalia sua participação nas atividades? Assinale com um X apenas **uma**

alternativa.

a) ( ) Boa. b) ( ) Regular. c) ( ) Fraca.

Por quê?

9. Quais conhecimentos de inglês as atividades trouxeram para você?

10. Como você avalia as atividades desse novo material de inglês?

a) ( ) Boa. b) ( ) Regular. c) ( ) Fraca.

Justifique sua resposta.

## Anexo 7

---

### Questionário 5

1. Comparado ao ano passado, como você vê esse novo material para aprender inglês?
2. Você acha que esse novo material ajudou você aprender inglês mais ou menos? Por quê?
3. Você aprendeu inglês com as atividades realizadas? ( ) Sim. ( ) Não.
4. Se você respondeu **sim**, dê exemplos de sua aprendizagem.
5. Se respondeu **não**, justifique sua resposta.
6. Se você pudesse, você acrescentaria ou tiraria alguma atividade da apostila? ( ) Sim. ( ) Não.
7. Se responder sim, qual atividade você mudaria? Por quê?

## Anexo 8

---

### Roteiro das entrevistas

1. O que você aprendeu de inglês com esse material?
2. Como é aprender inglês com esse material?
3. Os enunciados do material e as instruções eram claros e objetivos?
4. O material depende de um professor para a realização das atividades?
5. A quantidade de atividades do material é suficiente para você aprender inglês?
6. É necessário um material extra?
7. Em sua opinião, as atividades são adequadas para a 7ª série?
8. Você pode afirmar que aumentou seu conhecimento de inglês com essas atividades? Como?
9. Além do inglês o que você aprendeu com as atividades do material? Elas aumentaram seu conhecimento geral de mundo?
10. Você gostaria que esse material continuasse a ser usado no próximo ano?
11. Se você tivesse que opinar sobre o material você diria que ele é...
12. Como foi sua participação na atividade de produção final? Explique.
13. Você consegue localizar uma informação específica num texto em inglês? Explique sua resposta.
14. Você aprendeu a usar o verbo modal *should* e os pronomes indefinidos? Explique sua resposta.
15. Você pode propor sugestões a dúvidas sobre alimentação? Explique sua resposta.
16. Você aprendeu a identificar e compreender os dados apresentados no cardápio, na pirâmide alimentar e na tabela nutricional?
17. Você pode afirmar que com material houve outro aprendizado além do inglês? Qual?

# 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](#)